



• • • • •

2009 Tikkurila

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Laurea Tikkurila

## Työnohjaajan vaikutus oppimismotivaatioon hiusalan koulutuksessa

Lentovaara Anu  
Kauneudenhoitoalan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Joulukuu, 2009

Lentovaara Anu

Työnohjaajan vaikutus oppimismotivaatioon hiusalan koulutuksessa

Vuosi

2009

Sivumäärä 60

---

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, onko työnohjaajan läsnäololla vaikutusta hiusalan opiskelijoiden oppimismotivaatioon. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Vantaan ammattiopisto Varian sekä Helsingin Yrkesinstitutet Prakticum kanssa. Tutkimukseen vastanneet olivat näissä oppilaitoksissa opiskelevia hiusalan opiskelijoita. Vastanneista 12 opiskeli Vantaan ammattiopisto Variassa ja 9 Yrkesinstitutet Prakticumissa.

Hiusalalla työskentelevällä työnohjaajalla tarkoitetaan ohjaajaa, joka on opiskelijoiden apuna luokan ryhmänohjaajan ohella lähinnä työ- ja asiakaspalvelutunneilla. Työnohjaaja työskentelee oppilaitoksessa opiskelijoiden tukena.

Opinnäytetyö sisältää teoriaosan ja tutkimusosan. Teoriaosassa käsitellään hiusalan koulutusta, oppimista, motivaatiota, oppimisvaikeutta ja oppimismotivaatiota. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kvantitatiivista tutkimusotetta, ja aineiston keruu suoritettiin kyselylomakkeella. Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa, kuinka hiusalan opiskelijat kokivat työnohjaajan läsnäolon työ- ja asiakaspalvelutunneilla. Strukturoidussa kyselylomakkeessa esitettiin 9 monivalintakysymystä sekä yksi avoin kysymys. Kysymysten teoreettisena lähtökohtana käytettiin professori Pekka Ruohotien oppimismotivaation integratiivista mallia. Teoria sisältää kaksi keskeistä päälinjaa, odotus-/uskomus- ja arvolinja, joiden nojalla motivaatiota voidaan tarkastella.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että työnohjaajan läsnäolo vaikutti opiskelijoiden oppimismotivaatioon positiivisella tavalla. Eniten koettiin työnohjaajan vaikuttavan motivaation osa-alueisiin, jotka liittyivät opiskelijoiden odotuksiin ja uskomuksiin.

Tulosten perusteella voitiin todeta, että työnohjaajan tarve hiusalalla motivaation kasvattajana ja ylläpitäjänä on hyvin tärkeä.

Asiasanat: työnohjaaja, oppiminen, motivaatio, oppimisvaikeudet, oppimismotivaatio

Lentovaara Anu

An assistant teacher's effect on the students' learning motivation in hairdresser education

Year 2009

Pages 60

---

The purpose of this thesis was to find out if the presence of an assistant teacher is necessary in hairdresser education.

An assistant teacher is a person who supervises the students' work while they are working in the school salon or during dummy practice. An assistant teacher also advises the students on practical issues, for example when the teacher is occupied with another student. An assistant teacher works as support to the students.

The empirical data was collected in co-operation with the vocational institutes Varia and Practicum. This data was collected from the hairdresser students in both schools. Twelve students from the vocational institute Varia and nine students from the vocational institute Prakticum participated in the survey.

This Bachelor's thesis consists of a theory section and a survey. The theory section of the thesis includes the theory of education in hairdressing, learning, motivation, learning difficulties and learning motivation. The survey is a quantitative, structured questionnaire with one open question. The survey is based on professor Ruohotie's integrated theory of learning motivation, with two main lines according to which motivation can be studied.

The research showed that the presence of an assistant teacher had a positive effect on the students' learning motivation. The research also showed that the students' beliefs and expectations regarding the assistant teacher's job were well met.

The assistant teacher is in fact a greatly needed aid for the students in hairdresser education.

Keywords: assistant teacher, learning, motivation, learning difficulties, learning motivation

## SISÄLLYS

SISÄLLYS .....	5
1 JOHDANTO.....	7
2 AMMATIT JA NIIHIN KOULUTTAUTUMINEN .....	10
2.1 Erilaiset oppijat ammatillisessa koulutuksessa .....	11
2.2 Hiusalan erityispiirteitä .....	11
3 MITÄ MOTIVAATIO ON? .....	13
3.1 Motiivit .....	13
3.2 Motivaation tilannesidonnaisuus.....	14
3.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio .....	14
3.4 Motivaatiotermin tutkimisen ja käytön ongelmakohtia .....	16
4 MOTIVAATIOTEORIOIDEN TARKASTELUA.....	17
4.1 Maslowin tarvehierarkia.....	17
4.2 Martin E. Fordin motivaatioteoria—Motivational Systems theory (MST) .....	19
5 OPPIMINEN.....	19
5.1 Oppimisstrategiat .....	20
5.2 Oppimisstrategioiden ryhmittely .....	21
5.3 Oppimistyyli ja oppimissykli.....	22
5.4 Oppimisvaikeudet .....	24
6 MOTIVAATIO OPPIMISESSÄ .....	26
6.1 Behavioristinen motivaatiokäsitys.....	26
6.2 Sosiokognitiiviset näkemykset motivaatiosta.....	27
6.3 Systeeminen näkökulma motivaatioon .....	27
6.4 Sosiokonstruktivismi ja motivaatio.....	28
6.5 Flow-teoria .....	28
7 MOTIVAATION INTEGRATIIVINEN MALLI.....	29
7.1 Arvot.....	30
7.2 Odotukset ja uskomukset .....	31
8 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
8.1 Tutkimuksen taustaa .....	32
8.2 Lähtötilanne.....	33
8.3 Otannan suorittaminen ja vastaajien taustatiedot.....	34
8.4 Tutkimusmenetelmän valinta .....	35
8.5 Tiedonkeruumenetelmän valinta .....	37
8.6 Tutkimuksen käytännön toteutus ja eteneminen.....	38
9 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	40
9.1 Aineiston analysointi.....	40
9.2 Tutkimuksen tulokset.....	41
9.2.1 Ikä- ja sukupuolijakauma .....	41

9.2.2	Työnohjaajan kokeminen oman työskentelyn /suorituksen kannalta	42
9.2.3	Työnohjaajan kokeminen keskittymiskyvyn kannalta.....	43
9.2.4	Työnohjaajan kokeminen opetustuntien vaihtelevuuden ja mielenkiintoisuuden kannalta.....	44
9.2.5	Työnohjaajan kokeminen itseluottamuksen kannalta .....	45
9.2.6	Työnohjaajan kokeminen ongelmanratkaisun kannalta .....	46
9.2.7	Työnohjaajan kokeminen tuntien sujuvuuden ja tehokkuuden kannalta	47
9.2.8	Työnohjaajan kokeminen oman oppimisen kannalta.....	48
9.2.9	Ensisijainen vaikutus, joka työnohjaajalla on hiusalan koulutuksessa	49
9.3	Yhteenveto tutkimustuloksista .....	51
9.4	Tutkimuksen luotettavuustarkastelu .....	52
10	POHDINTAA.....	54
	LÄHTEET .....	57
	KUVIOT .....	60
	LIITE 1 KYSELYLOMAKE .....	61

## 1 JOHDANTO

Ihmisten motivointi on tärkeä yhteiskunnallinen kysymys. Sen lisäksi, että koulut tarvitsevat motivoituneita opiskelijoita ja työpaikat motivoituneita työntekijöitä, ihmisten pitäisi motivoitua syömään terveellisesti, liikkumaan säännöllisesti, lepäämään riittävästi, panostamaan kierrätykseen jne.

Opiskelijoiden motivointi on lähes kaikkien oppimiskäsitysten mukaan opettajien, kouluttajien ja ohjaajien olennainen tehtävä. Motivointi on samalla myös haastava tehtävä, sillä sen lisäksi, että opiskelijan toimintaa ohjaavat usein omat sisäiset halut ja ympäristön vaikutus, opiskelijoilla saattaa olla monenlaisia motivoitumisen esteitä. Näitä voivat olla esimerkiksi harrastukset, jotka vievät liikaa aikaa eikä aikaa tahdo jäädä riittävästi opiskeluun. Heikko motivaatio voi johtua myös opiskelijan sisäisistä ristiriidoista, tiedostamattomista esteistä ja ongelmista sekä negatiivisista aiemmista kokemuksista. Monet opiskelijoiden ongelmat, jotka liittyvät opiskeluun ja oppimiseen, johtuvat juuri heikosta motivaatiosta. (Kauppila 2007, 135.) Mutta kuinka heikosti motivoituneita opiskelijoita voisi sitten motivoida?

Oma innostukseni opetuslalle sai minut kiinnostumaan motivaatiokysymyksestä. Itse parturi-kampaajaksi opiskelleena ja hiusalan opettajaksi aikovana, oli luonnollista keskittää motivaatiotutkimukseni hiusalan opiskelijoihin.

Hiusalan koulutuksen erityispiirteisiin kuuluu se, että opetus tapahtuu pääsääntöisesti työ- ja asiakaspalvelutunneilla. Suurin osa tämän käsityöammatin harjoittelusta toteutetaan ”oikeiden” asiakkaiden hiuksiin. Kun vielä tiedetään, että varsinkin naisille omat hiukset ovat erityisen henkilökohtainen asia, on harjoittelutilanteissa asiakaspalvelutunneilla aina pientä jännitystä ilmassa.

Jokaisen asiakkaan hiukset ovat erilaiset kasvusuuntineen ja pyörteineen, joten yhtä ja ainoaa, yleispätevää ja kaikille asiakkaille sopivaa hiustenleikkauskaavaa ei ole. Asiakaspalvelutunneilla opettajan on kierrettävä jokaisen opiskelijan luona katsomassa työsuunnitelma aina ennen työn aloitusta sekä tarkastamassa, ohjaamassa ja mahdollisesti korjaamassa opiskelijan työtä jokaisen työvaiheen jälkeen. Kun työn aikana tapahtuvaan useaan tarkastukseen yhdistetään yhä suurenevat luokkakoot, alkaa hiusalan opettajan työ jo kuulostaa mahdottomalta urakalta. Samoin on ymmärrettävää, että opiskelijoiden leirissä opettajan odottelu tuntuu turhauttavalta ja pitkästyttävältä. Ei siis ihme, että osa opiskelijoista lyö sakset tiskiinkin ja lopettaa opinnot. Osa taas kyllästyy odotteluun, ja päättää kokeilla mahdollisesti omia, ”ei niin luovia” ratkaisuja asiakkaille. Olisiko molemmat edellä mainitut tapaukset voitu välttää, jos opettajalla olisi mahdollisuus yksilöllisempään

opetukseen? Voisiko yksilöllinen opetus olla mahdollista, jos työ- ja asiakaspalvelutunneilla olisi mukana toinen ohjaaja, työnohjaaja?



Oppimisvaikeudet eivät enää ole kielletty puheenaihe, vaan niistä puhutaan nykyään paljon kouluikäisten lasten ja nuorten kohdalla kotona, koulussa, terveydenhuollossa, mediassa ja muissa yhteyksissä. Tutkimuksia lasten oppimisvaikeuksista on tehty runsaasti ja tullaan todennäköisesti jatkossakin tekemään. (Ala-Kauhaluoma, Laurila & Haapasalo 2008, 5–7.)

Oppimisvaikeudet, jotka liittyvät lähinnä tarkkaavaisuuden ja lukemisen alueisiin, ovat lisääntyneet huomattavasti myös ammatillisten opintojen puolella. Vuonna 2008 syksyllä laadittiin Vantaan Variassa aloittavan peruskoulupohjaisen hiusalan koulutuslinjan 8 opiskelijalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS (Eija Jokinen 11.5.2009, henkilökohtainen tiedonanto). Tämä tarkoittaa, että opetusta järjestettäessä tulee huomioida erityisoppijan oppimistyyli, yksilöllisen oppimisen mahdollisuudet sekä hänen tarvitsemansa tukipalvelut. Koulupäivän suunnittelussa tulee ottaa huomioon opetus, oppimisympäristöt ja muut toiminnot siten, että ne tukevat oppilaan aloitekyvyn ja itseluottamuksen kasvamista ja vahvistamista. (Ikonen & Virtanen 2001, 42–43.) Valitettavasti vain harvoin tarjotaan ryhmänohjaajalle resursseja paneutua erityisoppijan opetuksen suunnitteluun. Voisiko tällaisessa tilanteessa työnohjaaja olla korvaamaton apu?

Opinnäytetyöni tarkoitus on tutkia, vaikuttaako työnohjaajan läsnäolo oppimismotivaatioon hiusalan koulutuksessa. Tutkimuksen lähtökohtana on, että jotain vaikutusta on. Tutkimus on rajattu pääkaupunkiseudun nuorisosaasteen koulutuksen tutkimiseen, ja lähinnä opetukseen ja ohjaukseen, jotka tapahtuvat käytännön opetuksessa työ- ja asiakaspalvelutunneilla. Pilkein tutkimustani vielä niin, että tutkimuskohteiksi valikoituivat oppilaitokset, joista toisessa oli työskennellyt työnohjaaja useamman vuoden, vuodesta 2002, ja toisessa työnohjaajaa ei ollut aiemmin ollut. Jälkimmäisessä oppilaitoksessa toimin itse työnohjaajana työharjoittelujaksoni ajan.

Työnohjaaja- nimike on hyvin harhaanjohtava. Useimmiten työnohjaajalla ymmärretään tarkoitettavan ulkopuolista henkilöä, jonka tarkoitus työyhteisössä on työntekijöiden henkisen puolen hoitaminen ja uusien näkökulmien tuominen esimerkiksi asioiden organisoimiseen. Tässä opinnäytetyössä tutkimuksen kohteena olevat työnohjaajat ovat oppilaitoksissa lähinnä opiskelijoita varten työskenteleviä ohjaajia. Työnohjaaja saattaa työskennellä oppilaitoksissa myös nimikkeillä ”opetuksen avustaja” tai ”avustava opettaja”. Työnohjaajana toimiminen on myös erinomainen ”ponnahduslauta” esimerkiksi opettajamaailmaan opettajaksi aikovalle.

Opinnäytetyö jakautuu teoriaosaan ja tutkimusosaan. Teoriaosa sisältää aiheen kannalta keskeisiä määritelmiä motivaatiosta, motiiveista, oppimisesta ja oppimisvaikeudesta. Itse tutkimus perustuu Pekka Ruohotien oppimisen integratiiviseen motivaatioteoriaan. Teorian keskeiset kaksi päälinjaa, joiden nojalla motivaatiota voidaan tarkastella, ovat odotus-/uskomuskomponentti ja arvokomponentti. Uskomus- ja arvokomponentit sisältävät erilaisia

uskomuksia ja odotuksia, mm. oppijan omasta oppimiskyvystä, itsesääätelymahdollisuuksista, onnistumisen tai epäonnistumisen syistä sekä tehtävän edellyttämästä pätevyydestä. Motivaation arvonäkökulma tulee esille esimerkiksi tutkittaessa ja arvioitaessa oppijan tavoiteorientaatiota tai kurssin ja/tai tehtävän mielekkyyttä. (Ruohotie 1998, 70–72.)

Tutkimuksen tutkimusote on kvantitatiivinen (määrällinen). Kvantitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimussuuntausta, joka korostaa konkreettisia havaintoja. Kvantitatiivista tutkimusta käytetään melko paljon sosiaali- ja yhteiskuntatieteissä ja sen juuret ovat luonnontieteissä. Kvantitatiivisessa lähestymistavassa korostetaan yleispäteviä syyn ja seuraamuksen lakeja. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa korostuu esimerkiksi aiemmat teoriat, käsitteiden määrittely sekä tutkittavien henkilöiden valinta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 130–131.)

Toteutin tutkimuksen kvantitatiivista tutkimusmenetelmää käyttäen. Tutkimusaineisto kerättiin strukturoidun kyselylomakkeen avulla. Kysymyksiä oli yhteensä 10, joista kaksi kysymystä liittyi vastaajan taustatietoihin, 7 kysymystä oli monivalintakysymyksiä ja yksi avoin kysymys. Avoin kysymys edusti kvalitatiivista lähestymistapaa, ja toimi kyselylomakkeen kokoavana kysymyksenä.

## 2 AMMATIT JA NIIHIN KOULUTTAUTUMINEN

Ammattiin oppimisessa keskeisiä tavoitteita ovat käytännön ammatti-identiteetin ja työtehtävien vaatimien valmiuksien kehittäminen sekä ammattiin sosiaalistuminen, ammattietiikka ja ammattiroolit. Koulutuksessa korostuvat sekä ammattiin liittyvien perustaitojen että työelämässä tapahtuvaan muutosvalmiuteen opettaminen. Koulutuksen tulisi luoda oppilaille valmiuksia, joita he voivat käyttää hyödykseen työprosessin kehittämisessä sekä yllättävissä, rutiineista poikkeavaa toimintaa vaatimissa tilanteissa. Ammattitaitoa arvioitaessa tulee voida keskittyä myös oppimismotivaatioon liittyviin asioihin kuten yhteistyökykyyn, luotettavuuteen, oma-aloitteisuuteen sekä työtä kohtaan kokemaan kiinnostukseen eikä keskittyä ainoastaan työssä tarvittaviin laatuvaatimuksiin. Ammattiin koulutus edellyttää opettajilta ja ohjaajilta valmiuksia yksilöllisen oppimisprosessin ohjaamiseen. Tämä ohjaaminen kohdistuu opiskelumotivaation ylläpitämiseen, ja sitä kautta keskittyy kokonaisvaltaisempaan opiskelijoiden itseopiskelukyvyn opettamiseen sekä oppilaiden vastuuntunnon kehittämiseen. (Luopajarvi 1993, 241–242.)

## 2.1 Erilaiset oppijat ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisiin oppilaitoksiin hakeutuvat myös oppilaat, joilla ilmenee eriasteisia oppimisvaikeuksia. Oppilaitosten tulisi tarjota riittäviä tukitoimia opetukseen, joka motivoisi myös näitä opiskelijoita. Tilastokeskuksen arvion mukaan tällä hetkellä erilaisia oppijoita on n. 20-25 % väestöstä, joka vastaa noin 1 000 000 suomalaista. Tähän arvioon on laskettu mukaan kaikenlaiset oppimisvaikeudet: lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan ja avaruudellisen hahmottamisen vaikeudet, motoriset vaikeudet sekä fyysisen vamman tai kehitysvamman aiheuttamat oppimisvaikeudet. Kielellinen kehitys, tarkkaavaisuus ja oman toiminnan ohjaus ovat alueita, joilla oppimisen ongelmia yleisimmin esiintyy. (Hämäläinen, Liias, Taarna & Valkama 2007, 15–16.)

Ammatillisissa oppilaitoksissa lukivaikeuden tunnistaminen ja tieto lukivaikeuteen liittyvän opetuksellisen tuen muodoista on menossa selvästi eteenpäin. Lisääntyneestä tiedosta huolimatta lukivaikeutta ei nähdä riittävän isona oppimisen hidasteena. Tästä johtuu, että tukikeinoja on käytössä vaihtelevasti, niitä ei uloteta kaikille opiskelijoille ja ne koetaan mittavina eikä niistä tiedoteta tarpeeksi. Liian usein lukivaikeus koetaan opiskelijan henkilökohtaisena asiana. Opettajat ja ohjaajat pelkäävät leimaamista ja häpeäntunteiden aiheuttamista, ja jättävät tuen hakemisen vain opiskelijan itsensä varaan. Opetuksessa voidaan kuitenkin jo pieninkin järjestelyin huomioida erilaisia oppijoita ja helpottaa heidän oppimistaan. Yksi mahdollinen ja yksilöllisemmän opetuksen myös muulle luokalle takaava vaihtoehto on työnohjaaja. (Hämäläinen ym. 2007, 189.)

## 2.2 Hiusalan erityispiirteitä

Hiusalan koulutusohjelma on tunnetusti erittäin suosittu ala verrattuna muihin ammatillisten alojen koulutusohjelmiin. Vantaan ammattiopisto Variassa hiusalan koulutusohjelma oli kevään 2009 yhteishaussa oppilaitoksen suosituin linja. Hakijoita oli yhteensä 369. Hakijoista 120 henkilöä sai todistusten perusteella kutsun pääsykokeisiin. Aloituspaikkoja oli jaossa 36: peruskoulupohjaisella koulutuslinjalla 18 ja ylioppilaspohjaisella koulutuslinjalla 18. Kaikissa ammattiopistoissa ei pääsykokeita järjestetä, vaan opiskelupaikat täytetään hakijoiden todistusten perusteella. (Eija Jokinen, henkilökohtainen tiedonanto 4.5.2009.)

Itse osallistuin kevään kaksipäiväisiin pääsykoepäiviin haastattelijan ominaisuudessa. Pääsykoepäivän tarkoituksena oli selvittää hakijan väri- ja kolmiulotteisuuden hahmottamista, kädentaitoja sekä soveltuvuutta alalle työkokeen, teoriapohjaisen kokeen ja haastattelun avulla. Parturi-kampaajaksi hakeutuvalta edellytetään myös hyvää fyysistä ja psyykkistä terveyttä. Asiakaspalvelutyö vaatii tasapainoisuutta ja empaattisuutta sekä taitoa toimia joustavasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Hiusala on muotia ja alan viimeisiä suuntauksia seuraava kauneudenhoitoala, jonka perustutkinto antaa tuleville parturi-kampaajille valmiudet toimia hiusten käsittelyn ja tyylisuunnittelun asiantuntijoina. Hiusalan koulutuksen tarkoituksena on opettaa hoito- ja muotoilukokonaisuuksia, joiden avulla edistetään ihmisten kauneutta, terveyttä ja hyvinvointia. Työelämän vaatiman ammattitaidon lisäksi yleistavoitteina ovat valmiudet hiusalan työntekijänä ja ammatinharjoittajana toimimiseen. ([www.edu.fi](http://www.edu.fi).)

Hiusalan perusopintojen laajuus on 120 opintoviikkoa (jatkossa ov), joista 90 ov on ammatillisia opintoja ja loput 30 ov yhteisiä opintoja. Opetuksessa painotetaan asiakaspalvelua ja vuorovaikutustaitoja. Hiusalalla opiskelevan on opittava palvelemaan asiakkaita kaikissa tilanteissa asiakkaiden tarpeiden ja odotusten mukaisesti hyviä käytöstapoja ja ammattietiikkaa noudattaen. Hiusalan asiakaspalvelun ammattietiikkaan kuuluvat mm. asiakasta koskeva vaitiolovelvollisuus, asiakkaan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, tasa-arvon edistäminen sekä tietosuoja- ja kuluttajansuojasäädökset. Opiskelijan tulee oppia huolehtimaan omasta ja asiakkaiden turvallisuudesta sekä toimimaan vastuullisesti, oikeudenmukaisesti ja annettujen lupauksen mukaisesti. ([www.edu.fi](http://www.edu.fi).)

Yhteistyötaitojen kehittymiseksi opiskelijan tulee oppia joustavuutta, suvaitsevaisuutta, toisten ihmisten huomioonottamista sekä ihmisten erilaisten tunteiden hyväksymistä. Lisäksi opiskelijan tulee oppia tunnistamaan omat tunteensa asiakaspalvelussa tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa sekä oppia ottamaan vastuu suunnittelemastaan ja tekemästään työstä sekä asiakassuhteen jatkuvuudesta. ([www.edu.fi](http://www.edu.fi).)

Suuri osa opetuksesta on käytännön opetusta; parturi-kampaajan ammattia on lähes mahdoton opetella ainoastaan teoriassa. Hiusalan koulutuksessa tulee kiinnittää huomiota oppimisvalmiuksiltaan ja -tavoitteiltaan erilaisiin opiskelijoihin ja heidän opetukseensa. Tarvittaessa on kehitettävä opetuksen tukitoimia yhteistyössä kotien ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Opetuksen yksi keskeinen tavoite liittyy opiskelijan myönteiseen yksilöllisen kehityksen ja terveen itsetunnon tukemiseen. ([www.edu.fi](http://www.edu.fi); [www.tao.tampere.fi](http://www.tao.tampere.fi).)

Parturi-kampaajan ammatti on fyysisesti ja henkisesti raskas ja vaatii hyvää terveyttä. Alalla käytettävät kemialliset aineet saattavat altistaa erilaisille allergioille ja seisomatyö, sekä erityisesti ylävartalon staattinen lihastyö, voivat aiheuttaa tuki- ja liikuntaelinten sairauksia. Staattinen lihastyö tarkoittaa paikallaan tapahtuvaa lihastyötä. Esimerkiksi hiuksia leikatessa niska- ja hartiasseudun lihakset työskentelevät, mutta ovat hyvin jännittyneessä tilassa. ([www.edu.fi](http://www.edu.fi).) Staattinen lihastyö estää verenkiertoa ja aiheuttaa lihasten väsymistä ([instituutti.yritysnet.com](http://instituutti.yritysnet.com)). Työergonomiaan tulee siksi kiinnittää erityistä huomiota.

Suurin osa valmistuneista, hiusalalle jääneistä parturi-kampaajista suunnittelevat, tuottavat ja markkinoivat pääsääntöisesti hiusten kauneudenhoitopalveluja itsenäisinä ammatinharjoittajina, toisen palveluksessa tai erilaisissa kauneudenhoidon yhteisyrityksissä ([www.tao.tampere.fi](http://www.tao.tampere.fi)). Lisäksi hiusalan ammattilaisia työskentelee erilaisissa myynti- ja konsultointitehtävissä kosmeettisten aineiden mahantuojien, tukkuliikkeiden ja kauppojen palveluksessa. Työpaikka saattaa löytyä myös koulutustehtävien parista, jolloin työllistäjinä ovat erilaiset koulutuspalveluja tarjoavat yritykset. Hiusalan ammattilaisia on sijoittunut lisäksi myös television, teatterien ja elokuva-alan palvelukseen. Tällöin omaa osaamista vahvistetaan usein maskeeraajan tai kosmetologin opinnoilla. ([www.edu.fi](http://www.edu.fi))

Parturi-kampaajan perustutkinto tuottaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden ammattikorkeakouluihin, korkeakouluihin ja yliopistoihin. Estenomi-tutkinto on kauneudenhoitoalan ammattikorkeakoulututkinto. Estenomi-tutkinnon suorittaneilla on mahdollisuus jatko-opiskella esimerkiksi ammatinopettajiksi. Hiusalaan liittyen muita jatko-opintomahdollisuuksia perustutkinnon jälkeen ovat mm. hiusalan ammatti- ja erikoisammattitutkinnot. ([www.tao.tampere.fi](http://www.tao.tampere.fi))

### 3 MITÄ MOTIVAATIO ON?

Motivaatio on voima tai tekijä, joka viittaa yksilön tavoitteelliseen eli intentionaaliseen toimintaan ja toimintaa virittäviin, ohjaaviin, ehkäiseviin ja sääteleviin tekijöihin. Motivaatiota voidaan tarkastella ja kuvata sekä yksilön käyttäytymisen voimakkuuden että käyttäytymisen laadun näkökulmasta. (Lepola & Vauras 2002, 15.)

Vuorinen (2001, 12) tiivistää motivaation kokonaisvaltaiseksi, tiettyyn tilanteeseen liittyväksi psyykkiseksi tilaksi, joka määrää millaisella vireydellä ihminen toimii ja mihin hän energiansa suuntaa. Motivaatioon läheisesti sidoksissa ovat myös yksilön asenteet, uskomukset, arvot ja koko elämäkatsomus (Vuorinen 2001, 16).

#### 3.1 Motiivit

Motivaation kantasana on motiivi, joka on yksilön yleisen käyttäytymisen virittäjä ja ylläpitäjä. Motiiveista puhuttaessa viitataan usein haluihin, tarpeisiin, sisäisiin ylläkkeisiin sekä tietyn käyttäytymisen tai toiminnan seurauksena saataviin palkkioihin tai rangaistuksiin. Motiivit ovat päämääräsuuntautuneita tekijöitä, jotka voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatio on siis motiivien aikaan saama tila. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.)

Perinteisesti motiivit on jaettu kolmeen eri ryhmään: biologisiin tarpeisiin, sosiaalisiin motiiveihin ja psyykkisiin motiiveihin. Biologiset tarpeet, esimerkiksi nälkä ja uni, pitävät yllä elimistön toimintakykyä. Sosiaaliset motiivit, kuten arvostus ja kiintymys, liittyvät ihmissuhteisiin. Yksilön kokemat tunteet, älyllinen uteliaisuus tai tarve toteuttaa itseään ja päättää omista asioistaan, ovat psyykkisiä motiiveja. (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 67.)

Ihmisessä vaikuttaa samanaikaisesti useita motiiveja. Ne voivat olla joko toisiaan tukevia eli samansuuntaisia, tai keskenään kilpailevia eli ristiriitaisia. Samansuuntaisilla motiiveilla on sama päämäärä, joten valintatilannetta ei synny. Kilpailevat motiivit sen sijaan saavat aikaan ristiriitatilanteen, jolloin henkilö joutuu tekemään valintapäätöksen motiivien kesken. Motiivien tasapainotila puolestaan synnyttää päättämättömyyden tilan. Tila laukeaa vasta, kun jokin motiivi vahvistuu sen verran, että valinta tulee mahdolliseksi. (Vuorinen 2001, 14.)

### 3.2 Motivaation tilannesidonnaisuus

Motivaatio on tilannesidonnainen, vaikkakin kirjallisuudessa usein puhutaan tilannemotivaation lisäksi yleismotivaatiosta. Yleismotivaatio tulisi kuitenkin nähdä ennemminkin asenteen synonyymina. Tilannemotivaatiossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät motiiveja ja näin aikaansaavat tilanteeseen sopivaa ja tavoitteeseen suuntautuvaa käyttäytymistä. Tilannemotivaatio on luonteeltaan hyvin dynaamista ja se voi vaihdella eri tilanteissa. Yleismotivaatio (vrt. asenne) liittyy vireyden ja käyttäytymisen suunnan lisäksi käyttäytymisen pysyvyyteen, eräänlaiseen suunnan ja vireyden keskimääräiseen tasoon. Yleismotivaatiolla on voimakas vaikutus tilannemotivaation viriämiseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17.)

Asenne- ja yleismotivaatiokäsitettä pidetään siis usein toistensa synonyymeina. Tämä johtuu siitä, että molemmat kuvaavat yleistä asennoitumista ja suhtautumista. Aseenteen ja motivaation eroa voidaan kuitenkin kuvata siten, että asenne vaikuttaa enemmän toiminnan laatuun ja motivaatio siihen, millä vireydellä toiminta tehdään. Jotta käsitesekaannuksilta vältyttäisiin, tulisi motivaatiosta puhuttaessa korostaa sen dynaamista ja tilannesidonnaista luonnetta. Motivaatio siis vaikuttaa siihen, millä aktiivisuudella ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17.)

### 3.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Palkkiot ja kannusteet vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka innokkaasti oppilaat pyrkivät opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin. Tällaiset kannusteet ja palkkiot voivat palkita oppilasta joko sisäisesti (esim. oppilas kokee onnistumisen iloa) tai ulkoisesti (esim. oppilas työskentelee saadakseen hyvän arvosanan). Sisäisten ja ulkoisten palkkioiden mukaan voidaan

erottaa termit sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Ne poikkeavat toisistaan käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien luonteen puolesta. Myös eri tutkijoiden määritelmät motivaatiosta eroavat toisistaan lähinnä sisäisten ja ulkoisten palkkioiden eri näkökulmien painottamisessa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18–19.) Raja ulkoisen ja sisäisen motivaation välillä saattaa olla hyvinkin liukuva (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 78). Näin ollen sisäisen ja ulkoisen motivaation määritelmiä ei voida pitää täysin erillisinä erilaisista sisällöistä huolimatta, vaan pikemminkin ne ovat toisiaan täydentäviä tekijöitä (Peltonen & Ruohotie 1992, 19).

Sisäiselle motivaatiolle on ominaista se, että käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä (Peltonen & Ruohotie 1992, 19). Vuorisen (2001, 24) mukaan tämä näkyy opiskelijassa haluna tutkia asioita ja opiskella itse oppimisen vuoksi. Selkeästi sisäinen motivaatio on siis vasta kyseessä silloin, kun opiskelija opiskelee, koska on kiinnostunut itse asiasta ja arvostaa sitä (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 78). Tavallisesti sisäinen motivaatio liittyykin ylimmän asteen tarpeiden tyydyttämiseen, esimerkiksi itsensä toteuttamiseen ja kehittämisen tarpeisiin (Peltonen & Ruohotie 1992, 19).

Opiskelijan sisäiset motivaatiotekijät näkyvät hänen koulutyöskentelyssään siinä, kuinka paljon energiaa oppilas käyttää oppimistehtävään, kuinka intensiivisesti hän tehtäväänsä keskittyy ja paneutuu sekä siihen, kuinka hyvin oppilas pystyy sulkemaan opiskelua häiritsevät tekijät keskittymisensä ulkopuolelle (Peltonen & Ruohotie 1992, 86). Myös pitkäjännitteinen työskentely vaatii yleensä sisäistä motivaatiota (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 78). Lisäksi on ilmeistä, että vapaaehtoisuuteen perustuva opiskelu liittyy aitoon kiinnostukseen opiskeltavaa aihetta kohtaan, ja sitä siis ohjaavat sisäiset motivaatiotekijät (Peltonen & Ruohotie 1992, 20).

Sisäisen motivaation virittäviä ja ylläpitäviä didaktisia periaatteita tulisi painottaa enemmän koulutusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Välttämätön edellytys sisäisen motivaation syntymiselle on esimerkiksi kärsivällinen ja kannustava ohjaaja, joka tukee oppilaiden oppimisponnisteluja eikä aiheuta oppilaille pelkoa rangaistuksilla tai ylikriittisellä käytöksellään. Opettajan tai ohjaajan on myös sovitettava yhteen oppilaiden suoritusvalmiudet ja tehtävien vaikeusaste niin, että oppilaille syntyy menestymisen odotuksia; oppilailla on siis mahdollisuus onnistua. Tämä edellyttää onnistumisen kokemusten maksimointia ja epäonnistumiseen liittyvien sisäisten attribuutiotulkintojen ja opittuun avuttomuuteen ajautumisen minimoointia. Huomiota tulisi lisäksi kiinnittää tehtävien vaihtelevuuteen ja mielenkiintoisuuteen sekä siihen, että koulutehtävät esitettäisiin oppimismahdollisuuksina, joista selviytymiseen opettaja tai ohjaaja antaa mielellään apua. (Peltonen & Ruohotie 1992, 20.)

Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan toimintaa, joka syntyy ympäristön paineista, palkkioista tai rangaistuksista (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 78). Ulkoinen motivaatio on siis riippuvainen ympäristöstä eli sen on välittänyt joku muu kuin henkilö itse. Ulkoiselle motivaatiolle on ominaista olla yhteydessä alemman asteen tarpeiden tyydytykseen. Näitä ovat esimerkiksi turvallisuuden tai yhteenkuuluvuuden tarpeet. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

Ulkoisesti palkitseva ohjaaja järjestää opetustilanteen usein niin, että oppilaat kokevat opetuksen mielekkääksi ja tärkeäksi. Ohjaaja pyrkii osoittamaan tietojen ja taitojen tarpeellisuuden myöhemmässä elämässä ja palkitsee oppilaan menestymisen. Ulkoisesti palkitsevat opetusstrategiat eivät varsinaisesti kehitä sisäistä motivaatiota (epäsuorasti kylläkin, jos ne vahvistavat oppilaiden itsetehokkuuden kokemuksia ja sitä kautta mielenkiintoa tehtäviin), mutta ne ovat usein tehokkaita suorituksen parantajia. Väärin sovellettuna ulkoisesti palkitsevat opetusstrategiat johtavat helposti siihen, että oppilaat eivät halua oppia uusia tietoja ja taitoja, vaan keskittävät tarmonsä palkkioiden maksimoimiseen suhteessa tehtäviinsä käyttämään vaivannäköön. Tällaiset oppilaiden ei-toivottavat palkkio-odotukset voidaan välttää sillä, että oppilaiden suorituksissa painotetaan enemmän suorituksen laatua kuin määrää. Tämän seurauksena saadaan oppilaat kokemaan, että työskentely itsessään on tärkeämpää kuin palkkio-odotukset. (Peltonen & Ruohotie 1992, 20.) Jos opiskelija on liikaa ulkoisten motivaatioiden varassa, saattaa se aiheuttaa jopa motivaation puutetta. Asiat saattavat tuntua muita varten tehdyiltä, ja oma halu, tahto ja kiinnostus jäävät ulkoisten motivaatioseikkojen varjoon. (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 78.)

### 3.4 Motivaatiotermin tutkimisen ja käytön ongelmakohtia

Motivaatiotermin tutkimiseen ja käyttöön liittyy useita ongelmakohtia. Ensinnäkin motivaatio on hypoteettinen, joka tarkoittaa, että motivaatio ei ole suoraan havaittavissa eikä näin ollen myöskään mitattavissa. Motivaatio on käsitteellinen tekijä, joka auttaa ymmärtämään käyttäytymistä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.) Musteläikkä- tai kuvakertomustestien avulla on toisinaan pyritty löytämään yksilön tiedostamattomia motiiveja tai keskeisiä ristiriitoja. Näistä testeistä saatu näyttö perustuu kuitenkin usein vain tapaustutkimuksiin sekä terapeuttien omiin tulkintoihin. (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 85.)

Toiseksi käyttäytymistä ohjaavat motivaatiosyiden lisäksi joukko muita tekijöitä, joten kaikkea käyttäytymistä ei voida selittää yksinomaan motivaation avulla. Edelleen, motivaatio ei ole vain yksilön sisäisen epätasapainon ja ulkoisen ärsykeympäristön aikaansaama tulos, vaan motivaatio sisältää useita prosesseja: tilanteen havaitsemisen, sekä saatavilla olevan informaation valinnan ja tulkin. Myös yksilön arvoilla ja tavoitteilla on tärkeä merkitys motivaatioon. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.)



Motivaation alueen määrittelemisestä ja rajaamisesta ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä käsitystä. Motivaatiota käsittelevässä psykologisessa kirjallisuudessa on kuitenkin kolme toistuvaa teemaa, joita voidaan käyttää kriteereinä erotettaessa motivationaaliset prosessit ei-motivationaalisista: motivationaaliset prosessit ovat ihmiseen eivätkä ympäristöön liittyviä ominaisuuksia, ne suuntautuvat tulevaisuuteen, eivät niinkään nykyhetkeen tai menneisyyteen, ja ne ovat luonteeltaan pikemminkin evaluatiivisia kuin instrumentaalisia. (Ford 1992, 72–73.)

#### 4 MOTIVAATIOTEORIOIDEN TARKASTELUA

Antiikin aikana uskottiin, että ihmisen järkiperäinen ajattelu on ainoa asia, joka vaikuttaa toiminnan suuntaan. Rationaalinen valinta korostui myös 1700-luvulla. Darwinin jälkeen 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa ihmisen toiminnan motiivit nähtiin pääosin vaistomaisena toimintana. 1930-luvulla motiivit alettiin nähdä tarpeina, mutta tämä suuntaus sai 1940- ja 50-luvulla väistyä, jolloin yleinen mielipide oli, että motivaatio on reagointia ulkoisiin ärsykkeisiin. Vasta 1960-luvulla alettiin nähdä motivaation rakentuvan itsensä toteuttamisen kautta. Tärkeimmiksi motivaation tekijöiksi nousivat tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus. (opinnot.internetix.fi.)

Motivaatioteoriat jaetaan usein sisältöteorioihin ja prosessiteorioihin. Sisältöteoriat kuvaavat käyttäytymistä ohjaavia sisäisiä tekijöitä. Tunnetuin sisältöteoria on Maslowin tarvehierarkia. Prosessiteoriat korostavat ihmisten tarpeiden eroavuuksia, ja niitä prosesseja, jotka luovat nämä eroavuudet. Ne kuvaavat ja analysoivat, kuinka käyttäytyminen saa alkunsa, kuinka sitä pidetään yllä, kuinka sitä ohjataan ja kuinka käyttäytyminen saadaan päättymään. Yksi tunnetuimmista prosessiteorioista on Locken tavoiteteoria, goal-setting theory, jossa tietoiset tavoitteet ja aikomukset määrittävät käyttäytymistä. Fordin motivaatioteoria, Motivational Systems theory (MST), on yksi moderneista motivaatioteorioista. Moderni motivaatiokäsitys näkee motivaation yksilön henkilökohtaisten päämäärien, emootioiden ja henkilökohtaisten toimintauskomusten järjestäytyneenä kokonaisuutena. Fordin teorian mukaan motivaatioon vaikuttaa kolme osatekijää: toiminnan tavoite, selviytymisodotukset ja tunnelataus. Teoria korostaa erityisesti sisäisten tekijöiden ja ympäristön merkitystä tunnetilan säätelmissä. (opinnot.internetix.fi.) Seuraavassa katsaus Maslowin ja Fordin motivaatioteorioihin, jotka antavat kattavan kuvauksen ”vanhan ja tunnetun” sekä ”uuden ja modernin” motivaatioteorian pääpiirteistä.

##### 4.1 Maslowin tarvehierarkia

Abraham Maslowin (1908–1970) tarvehierarkia vuodelta 1954 edustaa humanistista persoonallisuusteoriaa ja on tunnetuin motivaatioteoria. Maslowin näkemyksen mukaan

ihmisen motivaatio selittyy sillä, miten hyvin hänen tarpeensa ovat tyydyttyneet. (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 75.) Tarpeet voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia (Peltonen & Ruohotie, 1992, 54). Hierarkia perustuu olettamukseen, että ihminen pyrkii tyydyttämään tarpeitaan tietyssä järjestyksessä. Jos alemmat ja alkeellisemmat tarpeet ovat riittävästi tyydyttyneet, ihmistä alkavat motivoida kehittyneemmät tarpeet. Alemman portaan tarpeiden on siis oltava tyydyttyneitä ennen kuin ylempi taso voi aktivoitua. (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 75.)

Maslowin motiiviteorian tarpeet ovat alimman tason tarpeista alkaen fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, sosiaaliset tarpeet, arvostuksen tarpeet sekä itsensä toteuttamisen tarpeet (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 75). Maslow käsitteli motiiviteoriansa alkuvaiheessa myös kahta lisätarvetta, jotka olivat tarve tietää ja ymmärtää sekä esteettisyyden tarve. Näitä Maslow ei kuitenkaan sisällyttänyt motivaatioteoriansa lopulliseen muotoon. (Peltonen & Ruohotie 1992, 53.)

Fysiologisia ja turvallisuuden tarpeita Maslow nimitti puutemotiiveiksi. Jos puutemotiiveja laiminlyö, ne muuttuvat pakottaviksi ja menevät kaiken muun edelle (esim. hapenpuute), mutta tyydytettynä ne antavat vain helpotuksen tunteen. Ylempien tasojen kehittyneempiä tarpeita Maslow nimitti kasvamotiiveiksi. Laiminlyötyinä ne eivät muutu pakottaviksi vaan pikemminkin katoavat. Toisaalta kasvamotiivin tyydyttäminen ei ainoastaan tuota helpotusta, vaan tuo tyydytettynä voimakkaan onnen tunteen. Tämä tunne saa aikaan sen, että kehittyneempien motiivien intensiteetti ei vähene kun niitä tyydyttää, vaan pikemminkin käy päinvastoin. (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 75.)



Kuvio 1: Maslowin tarvehierarkia.

#### 4.2 Martin E. Fordin motivaatioteoria—Motivational Systems theory (MST)

Martin Fordin (1992) motivoivien järjestelmien teorian (Motivational Systems Theory—MST) mukaan motivaatiokäsitys on sitoutumisprosessi, jonka pääkohdat ovat päämäärät, henkilökohtaiset uskomukset (kyky- ja kontekstiuskomukset) sekä emootiot. Päämäärät ja tavoitteet antavat suunnan ihmisen toiminnalle, ja emotionaaliset kokemukset joko virittävät tai ehkäisevät tavoitteellista toimintaa. Odotukset ja uskomukset liittyvät yksilön kokemaan minäpystyvyyteen ja ympäristön tukeen. Näin ne joko tehostavat tai ehkäisevät yksilön päämäärään suuntautuvaa käyttäytymistä. (Lepola & Vauras 2002, 15.)

MST:n mukaan motivaatio ei ole ensisijaisesti mikään yksittäinen prosessi, vaan se on kolmen (tavoitteiden, tunteiden ja odotusten/uskomusten) toisistaan riippuvaisen pääkohdan yhdistelmä. Yhdenkin pääkohdan puuttuminen jostakin tietystä käyttäytymistilanteesta (eli päämäärä ei aktivoidu, henkilökohtaiset toimintauskomukset ovat erittäin negatiiviset tai emootiot estävät päämäärähakuista toimintaa) vaikuttaa siihen, että henkilö ei motivoidu aloittamaan toimintaa kyseisessä tilanteessa. MST:ssä motivaatio siis esitetään näiden kolmen edellä mainitun, keskenään vuorovaikutuksessa olevan pääkohdan järjestäytyneenä kaavana (Ford 1992, 78–79.):

$$\text{Motivaatio} = \text{Päämäärät} \times \text{Emootiot} \times \text{Henkilökohtaiset uskomukset}$$

Fordin (1992) kehittämän MST:n perusajatukseen liittyy myös se, että motivaatio on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi. Motivaatiota voi siis sekä edistää että ehkäistä, mutta on mahdotonta pakottaa ketään esimerkiksi välittämään jostakin tai tuntemaan jotakin tiettyä tunnetta. Motivaatiota ei voi siis suoranaisesti tuoda henkilön itsensä ulkopuolelta. (Ford 1992, 76–78.)

## 5 OPPIMINEN

Oppimista on monenlaista, mutta yhteistä oppimisen eri muodoille on se, että ne kytkeytyvät ihmisten kaikkeen toimintaan. Ne auttavat ihmisiä orientoitumaan, sopeutumaan, kehittymään, ratkaisemaan ongelmia ja vastaamaan haasteisiin. Oppimisesta on lähes mahdoton tehdä täysin tarkkaa määritelmää. Määritelmien yleisluontoisuus johtuu siitä, että oppiminen on hyvin moni-ilmeinen kokonaisuus, jota voidaan tarkastella monesta eri teoriaviitekehyksestä. (Ikonen 2000, 14.)

Ikonen (2000, 14) tiivistää nykyaikaisen oppimispsykologian käsityksen seuraavasti:

*" Oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä niiden välityksellä itse toiminnassa. Oppiminen lisää yksilön mukautumiskykyä vaihtelevissa tilanteissa sekä mahdollistaa ympäristön muutosten ennakoinnin ja ilmiöiden hallinnan. "*

Oppimisen tutkimuksen piirissä on kehittynyt tutkimussuuntia, jotka eroavat toisistaan mm. lähtökohtien, tutkimuskohteiden, tavoitteiden ja tutkimusmenetelmien suhteen. Yleensä näistä tutkimussuunnista erotetaan behavioristinen, kognitiivinen ja konstruktivistinen lähestymistapa. Näistä kolmesta behavioristinen suuntaus keskittyy ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisen ja sitä kautta ihmisen näkyvän käyttäytymisen tutkimiseen, kun taas kognitiivisen suuntauksen tutkimuskohteina ovat olleet oppimis- ja ajatteluprosessien laadulliset ominaisuudet, sekä tiedon havainnointi, hankinta ja järjestely. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatus on, että uutta tietoa opitaan aina vanhan tiedon pohjalta: kaiken uuden informaation, jonka havainnoimme lukemalla, kuuntelemalla tai tarkkailemalla, tulkitsemme niiden tietojen ja uskomustemme pohjalta, joita meillä on jo ennestään. (Tynjälä 2000, 29–32 , 72.)

Tieteellisessä oppimisen tutkimuksessa ei erilaisia oppimiskäsityksiä tulisi tulkita automaattisesti ristiriitaisina toisiinsa nähden, vaan käsittää ne ennemminkin erilaisina näkökulmina oppimisen ilmiöön. Eri oppimiskäsitykset edustavat siis erilaisia tapoja tarkastella oppimista. (Tynjälä 2000, 15.) Yhteistä eri oppimisteorioille kuitenkin on, että ne pyrkivät selittämään ihmisten käyttäytymisen muuttumista ja persoonallisuuden kehitystä oppimisprosessin avulla, joka tapahtuu yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tuloksena (Kivi 1994, 2).

## 5.1 Oppimisstrategiat

Oppimisen strategiat ovat oppimistapahtumaan vaikuttavia tekijöitä. Ne ovat laaja-alaisia ja toiminnallisesti monimutkaisia tiedonmuokausprosesseja, joita oppija käyttää apunaan tiedonhankinnassa ja käsittelyssä, sekä mieleenpainamisessa ja -palauttamisessa. Strategioiden käyttö tekee oppimisen helpommaksi, nopeammaksi, miellyttävämmäksi, itseohjautuvammaksi, tehokkaammaksi sekä uusiin tilanteisiin paremmin siirrettäväksi. Oppilaan käyttämä strategia vaikuttaa ratkaisevasti siihen, mitä hän oppii. (Ruohotie 1991, 63; 1993, 44; 1998, 80.)

Pääsääntöisesti oppimisstrategiat ovat oppimistilanteisiin ja niissä esiintyviin tehtäviin sidottuja. Kun strategian valinta ja arviointi on tietoista, käytetään usein metakognitio-termiä. Metakognitiiviset taidot ovat kontrollistategioita, jotka ohjaavat tiettyyn tilanteeseen sopivan oppimisstrategian valintaa. Kun strategia yleistyy yli aihepiirin, puhutaan

oppimistyylistä. Oppimistyyli tarkoittaa siis yksilölle tyypillistä lähestymistapaa aihepiiristä riippumatta. (Ruohotie 1991, 63; 1993, 44–45; 1998, 80.)

Oppijoiden opiskelussaan käyttämät hahmotustavat voidaan pääsääntöisesti jakaa pintasuuntautuneeseen ja syväsuuntautuneeseen opiskelustrategiaan. Ulkoinen eli välineellinen opiskelumotivaatio sekä määrällinen oppiminen ovat yhteydessä pintatason oppimiseen. Tällöin oppimisen motiivit liittyvät tenteistä selviytymiseen ja epäonnistumisen pelkoon, ja oppimisen strategia on asioiden ulkoa opettelu. Sisäinen motivaatio ja laadullinen oppiminen taas ovat tunnusomaisia piirteitä syväoppimiselle. Oppimisen motiivi on halu oppia ja ymmärtää, ja strategia liittyy mielekkääseen oppimiseen, jossa korostetaan asioiden välisiä suhteita. Joskus motiivit ja strategiat ovat keskenään ristiriidassa. Oppijalla voi olla kovakin halu oppia ja hän voi nähdä suuren vaivan esimerkiksi luentotekstejä alleviivaamalla, mutta jos hänellä ei ole tarvittavaa analyyttistä taitoa jäsentää tärkeää ja olennaista informaatiota, ei hän pääse asettamaansa tavoitteeseen. Pääsääntöisesti strategiat ja motiivit ovat kuitenkin sopusoinnussa keskenään. (Ruohotie 1993, 46–47; 1998, 80–82.)

## 5.2 Oppimisstrategioiden ryhmittely

Jokainen oppija tuo oppimistilanteeseen aikaisemmat kokemuksensa, epäonnistumiset ja onnistumiset sekä tietonsa ja taipumuksensa. Oppijalla on myös omat käsityksensä aiemmista oppimiskokemuksista ja syistä, jotka ovat johtaneet epäonnistumiseen tai menestymiseen. (Ruohotie 1998, 84.)

Oppimisstrategioilla viitataan tapaan ja keinoihin, joilla oppija suorittaa tietyn oppimistehtävän (Tynjälä 2000, 111). Oppija itse päättää oppimisstrategiansa mutta valintaa ohjaavat hänen käsityksensä omista kyvyistään ja itsesäätelymahdollisuuksistaan. Valintaan liittyy myös oppijan oma arvio siitä, kuinka hyvin strategia kuhunkin oppimistilanteeseen soveltuu. (Ruohotie 1998, 84.)

Erilaiset oppimisen strategiat johtavat luonnollisesti erilaisiin tuloksiin. Oppija valitsee parhaimpaan mahdolliseen oppimistulokseen johtavan strategian esimerkiksi silloin, kun menestyminen kurssilla on merkitsevää hänen uransa kannalta. Jos puolestaan opiskelun tarkoitus on kurssille osallistuminen, hän valitsee strategian, jossa ponnistelu on mitoitettu vain kurssin läpäisemistä varten. Myös opittava asia ja yksilön taito liittyvät oppimisstrategian valintaan. Joskus riittää kun osaa opittavan asian tai taidon keskeiset osat, mutta joskus oppiminen vaatii isojen kokonaisuuksien hallintaa. (Ruohotie 1998, 84.)

Erilaiset oppimisstrategiat ovat yleensä kaikkien opittavissa ja hallittavissa. Ne täydentävät toisiaan, ovat tilanteen mukaan yhdisteltävissä ja ne ovat apuna mm. oppimisongelmien

syiden löytämisessä. Oppimisstrategioita on pyritty luokittelemaan monin eri tavoin, mutta eräänlaista perusjäsentelyä edustaa jako kognitiivisiin, metakognitiivisiin ja resurssien hallintastrategioihin. (Ruohotie 1998, 86.)

*Kognitiivisilla strategioilla* tarkoitetaan tiedon mieleenpainamis-, jäsentely- ja syventämisstrategioita, joita oppija käyttää opiskellessaan ja pyrkiessään saavuttamaan oppimistavoitteitaan (Tynjälä 2000, 112). Kognitiiviset strategiat liittyvät siis tiedon jäsentelyyn ja muokkaamiseen. Tärkeä oppimisprosessiin liittyvä kognitiivinen strategia on kriittinen ajattelu. Se tarkoittaa oppijan kykyä soveltaa jo opittua tietoa uusiin tilanteisiin ongelmaratkaisussa, päätöksenteossa ja oman oppimisen arvioinnissa. (Ruohotie 1998, 86–88.)

*Metakognitiiviset strategiat* liittyvät yksilön tietoiseen käsitykseen itsestä oppijana. Ne kytkeytyvät läheisesti tehokkuususkomuksiin, kontrolliuskomuksiin ja menestymisen odotuksiin. Nämä uskomukset ja odotukset ovat myös motivaation osatekijöitä. Metakognitiiviset strategiat liittyvät oppijan tietoisuuteen erilaisten oppimistehtävien vaativuudesta ja vaikeudesta. Nämä seikat ovat yhteydessä opiskelun mielekkyyteen ja tavoiteorientaatioon. (Ruohotie 1998, 87.)

*Resurssien hallintastrategiat* auttavat oppijaa hallitsemaan ja kontrolloimaan saatavilla olevia resursseja, sopeutumaan oppimistilanteisiin ja muuttamaan oppimistilanteita omia oppimistarpeita vastaaviksi. Oppimisresursseja ovat mm. opiskeluaika, opiskelun eteen tehtävät ponnistelut ja ulkopuolinen apu. Resurssien hallintastrategiaan liittyvällä käytännön älykkyydellä tarkoitetaan sitä, että opiskelija on tietoinen omien taitojensa riittämättömyydestä tietäen samalla, että hänellä on kyky etsiä joku auttava taho. Avun etsiminen on suoraan kytköksissä oppimismotivaatioon. (Ruohotie 1998, 88–89.)

### 5.3 Oppimistyyli ja oppimissykli

Oppimistyyli kuuluu oppimisstrategioiden lähikäsitteisiin. Kun oppimisstrategian käsitteellä tarkoitetaan yksilön tapaa ratkaista tietty tehtävä tai ongelma, tarkoitetaan erilaisilla oppimistyyleillä yksilölle tyypillistä tapaa toimia tai ajatella. Tämä tapa saattaa vaihdella eri oppijoiden välillä suurestikin. Opettajan tulisi ottaa oppijoiden erilaiset oppimistyyli huomioon omassa työskentelyssään. Opiskeluolosuhteet, emotionaaliset tekijät, sosiologiset tekijät, fyysiset tekijät sekä psykologiset tekijät ovat faktoreita, joilla on erilainen vaikutus oppimiseen eri yksilöiden välillä. (Ikonen 2000, 68.)

*Opiskeluolosuhteet* käsittävät oppimisympäristön huomioimisen oppimistapahtumassa. Motivoiva ja opiskelua tukevat oppimisympäristö voi vaihdella suurestikin erilaisten

oppijoiden välillä. Jotkut oppilaat eivät osaa keskittyä silloin kun ympärillä on hälyä ja toiset puolestaan sulkevat ympäristön muut äänet pois esimerkiksi musiikin avulla. Toiset taas haluavat opiskella istumalla tuntikausia pulpetin äärellä ja toiset lattialla pitkällään. (Ikonen 2000, 68.)

*Emotionaaliset tekijät* ovat kokemuksia, joita oppijalle on kertynyt aina varhaislapsuudesta lähtien kotoa ja muualta ympäristöstä. Emotionaalisista tekijöistä erityisesti motivaatio on yhteydessä opiskelijan saavutuksiin. Yksilö on valmis tekemään voimakkaita ja pitkäkestoisiakin ponnisteluja jonkin asian hyväksi, jos hän kokee sen mielekkääksi. Kuten aiemmin todettiin, on motivaatio valintojamme, toimintaamme ja käyttäytymistämme ohjaava tekijä. Erityisoppilaiden motivaatio on usein heikko, mikä saattaa johtua koetuista epäonnistumisista ja turhautumisista. Tämä on myös usein syy siihen, miksi erityisoppilaat eivät menesty koulussa ja sosiaalisessa elämässä. (Ikonen 2000, 68.)

Emotionaalsiin tekijöihin liittyy myös ero oppijoiden erilaisten vaatimusten, tavoitteiden, odotusten ja tehtävien rajaamisesta. Toiset oppijat tarvitsevat ja odottavat tarkkaa tietoa tulevasta tehtävästä ja siitä, mitä heiltä odotetaan. Toisille oppijoille riittää tietoinnan tavoitteista. Nämä opiskelijat haluavat tehdä tehtävän omalla tavallaan ja tarvitsevat oppimistilanteessa liikkumatilaa ja mahdollisuuden olla luovia kokeilemalla erilaisia vaihtoehtoja. (Ikonen 2000, 69.)

*Sosiologiset tekijät* liittyvät siihen, kenen kanssa opiskelija pystyy oppimaan. Kun tämä otetaan huomioon, voidaan hyödyntää yhteisöllisiä tyyliä opetuksessa. Jos oppilaan oppimistyyli ei sovi yhteen opettajan opetustyylin kanssa, opiskelijan motivaatiotaso oppimista kohtaan laskee ja vastenmielisyys koulua kohtaan nousee. Näin sosiologiset tekijät saattavat pahimmassa tapauksessa jopa estää oppimisen. (Ikonen 2000, 69.)

*Fyysisiltä ominaisuuksiltaan* oppimistyyliä jaetaan auditiivisiin, visuaalisiin, taktiilisiin ja kinesteettisiin oppijoihin. Auditiiviset oppijat oppivat parhaiten kuulemansa perusteella, visuaaliset oppijat muistavat näkemänsä, taktiilliset oppijat käyttävät kehon tuntoaistia hyväkseen ja kinesteettiset oppijat oppivat tekemällä ja kokeilemalla. Useimmat opiskelijat käyttävät oppiessaan kaikkia edellä mainittuja oppimistyyliä. (Ikonen 2000, 70.)

Myös *oppijan psykologiset tekijät* vaikuttavat hänen oppimistyyliinsä. Psykologisten tekijöiden näkökulmasta oppijat jaetaan analyttisiin, globaalsiin, impulsiivisiin ja reflektiivisiin oppijoihin. Analyttiset oppijat yhdistävät pienemmät osat laajemmaksi kokonaisuudeksi kun taas globaaliset oppijat tarvitsevat ensin yleiskuvan tilanteesta tai asiasta, jonka jälkeen he voivat eritellä yksityiskohtia. Impulsiivisille opiskelijoille on ominaista se, että he toimivat ensin ja ajattelevat vasta sitten. Reflektiiviset oppijat puolestaan käyttäytyvät rauhallisesti

ja kontrolloidusti. Oppimisen kannalta kaikki ominaisuudet ovat kuitenkin tärkeitä ja arvokkaita, kunhan niitä osataan käyttää hyödyksi erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa. (Ikonen 2000, 70.)

Itsesäätelyyn perustuvaa oppimista on kuvattu myös syklisenä, kolmivaiheisena prosessina. *Oppimissyklin* kolme vaihetta ovat sitoutuminen, toiminnan kontrolli ja itsereflektio. Näistä toimintaan sitoutuminen luo edellytykset oppimiselle. Sitoutumisen määrää tavoitteen määrittely, strateginen suunnittelu sekä käsitys itsestä oppijana. Toiminnan kontrolli säätelee tarkkaavaisuutta ja itse oppimistoimintaa. Se siis ohjaa koko oppimisprosessia. Oppimistapahtumaan liittyvien kokemusten tarkastelua ja merkitysten antamista saaduille oppimiskokemuksille kutsutaan itsereflektioksi. Reflektiivisiä prosesseja ovat mm. onnistumisen/epäonnistumisen syiden pohdinta (attribuutiotulkinnot) ja itsearviointi. Oppiminen riippuu siitä, kuinka taitavasti oppija hallitsee itsesäätelyn eri osa-alueita. (Ruohotie 1998, 77.)

#### 5.4 Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeus on erilainen tapa oppia, hahmottaa ja prosessoida tietoa. Kukin havainnoi ympäristöään eri tavalla ja toimii omassa elinympäristössään omalla tyylillään. Toiset oppijat kykenevät käyttämään oppimisessaan ja toiminnassaan kaikkia aistejaan, kun taas toisilla tietyt aistit toimivat selkeästi vahvempina. Oppimisessa ja toimimisessa yksilöiden kesken ilmenevät erot johtuvat aivojen prosessoinnin erilaisuudesta sekä aisti- eli havaintokanavien käytön eroista. Oppimisvaikeuden tai erilaisen oppimisen sijaan voidaankin puhua monenlaisesta oppimisesta. (Hämäläinen ym. 2007, 37.) Opetuksen suunnittelussa on olennaista pyrkiä siihen, että erityisoppijoille pystytään tarjoamaan juuri heille sopivia integroituja oppimiskokonaisuuksia (Ikonen 2000, 73).

Moni opiskelija saattaa tunnistaa itsessään oppimisvaikeuksien piirteitä, mutta ei kykene itse löytämään tehokkaita keinoja kohentaa omaa oppimistaan ja tilannettaan. Tästä johtuu se, että henkilökohtaisen ohjauksen tarve oppimisvaikeuksissa on huomattavan suuri. Ohjauksen tulee olla rauhallista, kiireetöntä ja aikaa tulee tarjota riittävästi. Asiat jäsentyvät ja selkiytyvät mielessä vähitellen ja oppijan omat valmiudet vaikuttaa tilanteeseensa kasvavat ajan mittaan. (Hämäläinen ym. 2007, 59.)

Hämäläisen ym. (2007, 22–23) mukaan oppimisvaikeudet saattavat johtua monista eri tekijöistä, joista yleisin on perimä. Tavallisin ja tunnetuin oppimisvaikeus lukihäiriö, joka on mukana n. 80 prosentissa oppimisvaikeustapauksista (Aro 1999, 275). Lukihäiriön riskiä lisääviä tekijöitä ovat sikiön kehitykseen, synnytykseen ja varhaislapsuuteen liittyvät tekijät.



Joskus oppimisvaikeudet saattavat johtua onnettomuuden aiheuttamasta vammasta. Myös silkka sattuman mahdollisuus on aina olemassa. (Hämäläinen ym. 2007, 22-23.)

Nykyään puhutaan varsinkin erityisoppijoiden kohdalla esteettömyydestä, joka tarkoittaa oppimisen maailmassa sitä, että oppijalle taataan riittävä tuki ja ohjaus sekä tarvittavat oppimisen mahdollistavat järjestelyt. Näitä ovat esimerkiksi opiskelijan mahdollisuus lisäaikaan, lisäohjaukseen ja häiriöttömään työskentelytilaan. (Hämäläinen ym. 2007, 24.)

Esteetön oppitunti ja tiedonvälitys liittyvät myös siihen, että opetustilanteessa otetaan huomioon kaikki aistikanavat ja kaikenlaiset oppijat, eikä edellytetä jokaiselta samanlaista oppimisen tapaa. Esimerkiksi hitaalle lukijalle ja kirjoittajalle, joka oppii selvästi parhaiten kuulemalla, ei tulisi tarjota opetusta ainoastaan tekstipohjaisena tai tyyllillä, jossa tulisi nopeasti kopioida taululta tai kalvolta tietoa. (Hämäläinen ym. 2007, 24.)

Vaikka erityisoppijoiden motivaatio on usein heikko, voi osaava opettaja tai ohjaaja tietoisesti lisätä heidän motivaatiotaan erilaisin keinoin. Huonosti motivoituneiden opiskelijoiden on todettu haluavan oppia, kun heitä opetetaan heidän omalla tyyllillään ja annetaan heidän omaa tasoaan vastaavaa materiaalia vähitellen. Yhtä tärkeinä seikkoina oppimishalun ja motivaation kannalta pidetään rohkaisua, ohjausta oppimisen aikana, mahdollisuutta onnistumiseen ja välitöntä palautetta. (Ikonen 2000, 68-69.)

Opettajilla ja ohjaajilla on usein pelko siitä, että yksilöllinen oppilaiden kohtelu johtaisi eriarvoisuuteen. Oppijoiden erilainen kohtelu saattaa tarkoittaa eriarvoisuutta, mikäli se perustuu subjektiivisiin mieltymyksiin. Jos oppilaiden kohtelu perustuu tutkimustietoon erilaisista oppijoista, tarkoittaa se enemmänkin tasapuolisuuden lisäämistä kuin eriarvoisuutta. Erilaiset oppijat kokevat samanlaisen kohtelun jokainen omalla tavallaan, joten nimenomaan samanlainen kohtelu johtaa helposti eriarvoisuuteen: osalle kohtelu sopii, osalle ei. (Keltikangas-Järvinen 179–180.)

Erityisoppijat tarvitsevat opiskelussaan erityistä tukea. Tästä johtuen jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle tulee opetuksen yksilöllistämiseksi laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Opetusta järjestettäessä tulee huomioida erityisoppijan oppimistyyli, yksilöllisen oppimisen mahdollisuudet sekä hänen tarvitsemansa tukipalvelut. Koulupäivän suunnittelussa tulee ottaa huomioon opetus, oppimisympäristöt ja muut toiminnot siten, että ne tukevat oppilaan aloitekyvyn ja itseluottamuksen kasvamista ja vahvistamista. (Ikonen & Virtanen 2001, 42–43.)

Opetuksen henkilökohtaistaminen vaatii opettajalta ja ohjaajalta tavoitteellista ja johdonmukaista toimintaa, joka sisältää erityisoppijan edistymisen seuraamista ja

arvioimista. Keskeistä on oppimisympäristön muokkaaminen yksittäiselle oppijalle sopivaksi, oppimisen tukeminen sekä oppilaan vahvuuksien huomioiminen ja itseluottamuksen vahvistaminen. (Ikonen & Virtanen 2001, 43.)

Monella erilaisella oppijalla käsitys omasta huonommuudesta, sekä siihen liittyvät suorituspainet, alkavat usein jo ensimmäisten kouluvuosien aikana. Tämä johtaa monen oppilaan kohdalla yleisen koulumotivaation laskuun, jopa pelkoon koulua kohtaan. Pitkään jatkunut motivaatiopula ja pelko aiheuttavat oppilaille välinpitämättömyyden tunteita jatko-opintojen suhteen. Koulutushaaveet karisevat ja oma erilaisuus estää hakeutumasta jatko-opintoihin. (Leinonen 2000, 23–24.)

## 6 MOTIVAATIO OPPIMISESSÄ

Kuten jo aiemmin todettiin, motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa. Oppimisen motivaatiota koskeva tutkimus on pitkään kulkenut varsin erillään kognitiivisesta eli tiedollisen oppimisen tutkimuksesta. Nämä tutkimussuuntaukset ovat kuitenkin alkaneet lähestyä toisiaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä. Edelleenkin motivaatiotutkimus on hyvin laaja-alaista ja siinä on useita eri suuntauksia. Motivaatiotutkimuksia, jotka ovat keskeisiä myös oppimisen tutkimuksen kannalta, ovat behavioristinen motivaatiokäsitys, sosiokognitiivinen, systeemiteoreettinen ja sosiokonstruktivistinen näkemys motivaatiosta sekä ns. flow- eli virtausteoria. (Tynjälä 2000, 98.)

### 6.1 Behavioristinen motivaatiokäsitys

Behavioristisen oppimiskäsityksen peruskaavio on ärsyke—reaktio-kytkentä, jota voidaan vahvistaa palkkion kautta. Juuri vahvistaminen on behavioristisen oppimisteorian ja sen sovellusten keskeisin käsite. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 56–57.) Behavioristinen näkemys katsoo palkkioiden sinänsä vahvistavan toivottua käyttäytymistä. Tästä seuraa, että motivaation oletetaan kytkeytyvän ainoastaan palkkioiden tai rangaistuksen saamiseen: palkkio nostaa motivaatiota ja rangaistus vastaavasti laskee. (Tynjälä 2000, 98–99.)

Opetustilanteissa palkkioiden (esim. positiivinen palaute) ja rangaistusten (esim. huono koearvosana) käyttö onkin ollut keskeinen motivointikeino. Palkkioiden ja rangaistusten käytössä tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, että ne liittyvät keskeisesti itse oppimistehtävään ja antavat oppijalle informaatiota hänen suorituksestaan. Palkkioiden tai rangaistusten ei siis pidä keskittyä toiminnan kontrollointiin tai tarjota täysin ulkoista, tehtävään liittymätöntä palkintoa/rangaistusta suorituksesta. (Tynjälä 2000, 99–100.) Eli

mitä kohdennetumpi ja välittömämpi palkkio tai palaute on, sitä merkityksellisempää tietoa se sisältää, ja sitä tehokkaampi vaikutus palkkiolla on (Rauste-von Wright ym. 2003, 57).

## 6.2 Sosiokognitiiviset näkemykset motivaatiosta

Sosiokognitiiviset näkemykset tarkastelevat keskeisinä motivaatiotekijöinä oppijan uskomuksia itsestään oppijana sekä hänen tulkintojaan oppimistilanteista ja oppimistehtävistä. Nämä uskomukset, käsitykset ja tulkinnat voidaan jakaa kahteen pääryhmään. Oppijan arvostuksiin ja tehtävään valintaan liittyvät käsitykset kuuluvat ensimmäiseen ryhmään. Tämä ryhmä käsittää oppijan tavoitteet ja pyrkimykset, kiinnostuksen kohteet ja tärkeäksi koetut asiat. (Tynjälä 2000, 100.)

Toiseen ryhmään kuuluvia motivationaalisia uskomuksia ei yleensä nähdä pysyvinä persoonallisuuden piirteinä, vaan tilannesidonnaisina tekijöinä, jotka voivat vaihdella eri tilanteissa. Tällaisia ovat oppijan uskomukset siitä, miten hän pystyy suoriutumaan tietystä tehtävästä, miten hän selittää toimintansa onnistumisen ja epäonnistumisen sekä miten hän pystyy hallitsemaan omaa toimintaansa ja oppimistilannetta. Myös oppijan uskomukset siitä, kuinka hän kykenee vaikuttamaan itse toiminnan lopputulokseen, liittyvät motivationaalsiin uskomuksiin. (Tynjälä 2000, 100.)

Sosiokognitiivisia motivaatioteorioita ovat mm. suoritusmotivaatio-, attribuutio- ja tavoiteorientaatioteoriat. *Suoritusmotivaatioteorian* (kutsutaan myös saavutusmotivaatioteoriaksi) mukaan onnistumisen toive ja epäonnistumisen pelko ovat keskeisiä käsitteitä. Näiden käsitteiden suhde vaikuttaa siihen, kuinka yksilöt suuntautuvat erilaisiin suorituksiin. *Attribuutioteorian* perusoletuksena taas on, että ihmiset pyrkivät antamaan syitä tai motiiveja toiminnalleen ja tapahtumille. *Tavoiteorientaatioteoriat* puolestaan lähtevät olettamuksesta, että oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet luovat ne puitteet, jonka perusteella he tulkitsevat tilanteita ja toimivat niissä. (Tynjälä 2000, 100–102.)

## 6.3 Systeeminen näkökulma motivaatioon

Systeeminen näkökulma motivaatioon tarkastelee yksilöllistä oppimista osana laajempaa toimintajärjestelmää. Lähtökohtana on, että yksilö ja sosiaalinen ympäristö toimivat keskenään monimutkaisessa vuorovaikutuksessa. Oppilaan toiminnan hallintaan vaikuttavat hänen tulkintansa mm. ympäristöstä ja sen haasteista ja mahdollisuuksista, oppimisen arvioinnista ja annetuista tehtävistä. Oppilaan toimintastrategiat ja toimintatavat määräytyvät siis sen mukaan, kuinka oppilas tulkitsee tehtävän vaatimukset, sisällön merkityksellisyyden ja

sosiaalisen tilanteen. Näihin oppijan tulkintoihin vaikuttavat kokemukset aikaisemmista oppimistilanteista. (Tynjälä 2000, 105.)

#### 6.4 Sosiokonstruktivismi ja motivaatio

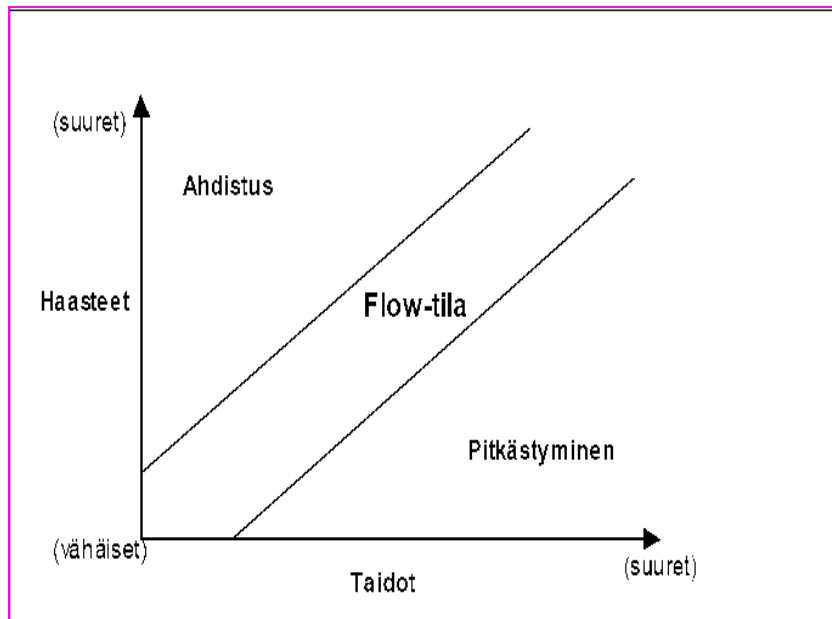
Sosiokonstruktivisessa oppimiskäsityksessä on oletettu mielekkäitä oppimistehtäviä tarjoavien ja oppilaita aktivoivien oppimisympäristöjen lisäävän automaattisesti oppilaiden tehtävä- ja oppimisorientaatiota. Kun motivaatiota tarkastellaan konstruktivistisessä viitekehyksessä, korostuvat oppimisympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksellisyys, samoin kuin yksilön tulkinta ympäristöstään, joka ohjaa oppijan suuntautumista oppimistehtäviin. (Tynjälä 2000, 107–108.)

Sosiokonstruktivistinen näkemys motivaatiosta ja oppimisesta painottaa tavoitteisiin suuntautumista, sekä oppijan kiinnostuksen kohteita ja kokemuksia. Tutkimuksissa on havaittu, että myös oppijan käsitys omasta suoriutumisestaan ja onnistumisestaan lisää motivaatiota. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan motivaatiota voidaan parantaa käyttämällä hyväksi oppimisen sisältöjä, oppimistilannetta ja opetuksen sosiaalisia elementtejä. Oppijat jaetaan kolmeen ryhmään sen mukaan, mikä heitä motivoi. Tehtäväsuuntautuneita opiskelijoita motivoi itse oppiminen, kun taas suoritussuuntautuneelle opiskelijalle motivaatiota lisää pyrkimys saavuttaa parempia tuloksia kuin toiset. Kolmantena motivoitumisryhmänä ovat opiskelijat, joita motivoivat sosiaaliset vaikutteet esimerkiksi toisilta opiskelijoilta tai opettajalta saadut positiiviset palautteet sekä muiden myönteinen suhtautuminen. (Kauppila 2007, 135–137.)

#### 6.5 Flow-teoria

Perinteisistä suoritusmotivaatio- ja attribuutioteoreettisista malleista poikkeava motivaatioteoria on flow- eli virtausteoria, jossa tarkastellaan voimakkaasti sisäisesti motivoitunutta toimintaa. Tämä autotelinen toiminta on riippumaton ulkoisista palkkioista ja sosiaalisista yllykkeistä ja rakentuu siis tekijänsä sisäisillä ehdoilla. Tällainen toiminta tuottaa tekijälleen emotionaalisesti positiivisia kokemuksia. Autoteliseen toimintaan liittyy usein virtauskokemus eli flow, joka tarkoittaa uppoutumista toimintaan niin, että ikään kuin koko muu ulkoinen maailma katoaa; henkilö on niin uppoutunut toimintaansa, että hän unohtaa ajan kulun, mahdolliset tehtävään liittyvät ulkoiset vaatimukset, sosiaaliset odotukset sekä omaan itseen liittyvät ajatukset kyvyistään ja taidoistaan. (Tynjälä 2000, 106.) Virtauskokemukseen liittyy siis hyvin voimakas tehtäväsuuntautuneisuus (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 202). Henkilö ei siis tarkkaile mahdollista onnistumista tai epäonnistumista, vaan keskittyy täysipainoisesti itse tehtävään. (Tynjälä 2000, 106).

Virtauskokemuksen syntymisen edellytyksenä on toiminnan vaatimusten ja henkilön kykyjen ja valmiuksien välinen tasapaino. Liian korkeat toiminnan vaatimukset saavat aikaan sen, että henkilö kokee kykynsä riittämättömiksi. Tämän seurauksena oppija ahdistuu. Toisaalta, liian helpot tehtävät verrattuna oppijan kykyihin aiheuttavat pitkästymistä. Virtausteorian mukainen, motivaation kannalta optimaalinen tilanne syntyy silloin, kun tehtävät ovat keskivaikeita, eli tarjoavat oppilaalle riittävästi haasteita mutta eivät ole oppijan valmiuksiin nähden liian vaativia. (Tynjälä 2000, 107.) Tällöin oppija tuntee olevansa riittävän pätevä kyseisen tehtävän kohtaamiseen ja tilanne synnyttää puhdasta oppimisen ja työn iloa (Hakkarainen ym. 2005, 194).



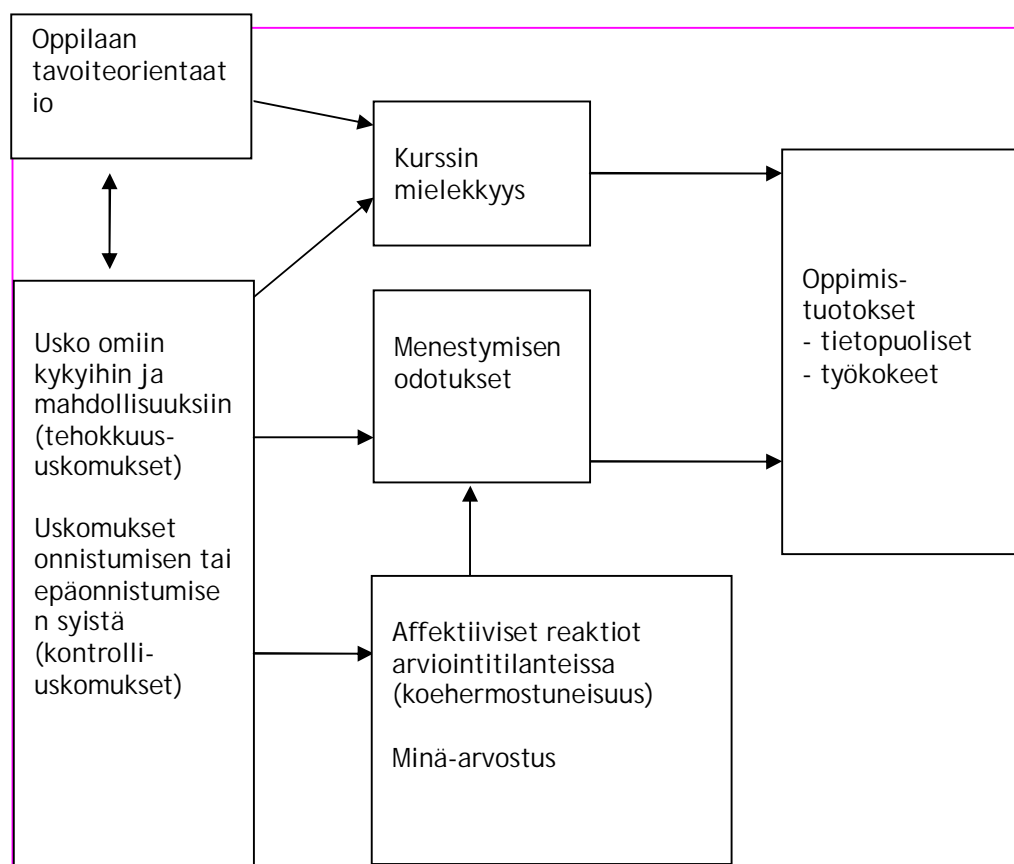
Kuvio 2: Flow-tilan edellytykset (Csikszentmihalyi 2005, 117).

## 7 MOTIVAATION INTEGRATIIVINEN MALLI

Yksittäiset motivaatioteoriat eivät ole pystyneet selittämään koulumotivaation kaikkia osa-alueita (Peltonen & Ruohotie 1992, 23). Pehkosen (2004) mukaan, motivaation integratiivinen odotusarvomalli on Pintrichin (1988) kehittämä teoria, joka sisältää modernien motivaatioteorioiden keskeiset elementit. Sen avulla voidaan muodostaa käsitys tiedollisten muuttujien sekä motivaatio- ja opetusmuuttujien vuorovaikutuksesta. Alkuperäinen Pintrichin (1988) malli täyttää sekä konstruktivistisen näkemyksen että painottaa mielekkyyden vaatimusta. (Pehkonen 2004, [www.edu.helsinki.fi](http://www.edu.helsinki.fi).)

Ruohotien (1998, 70–73) integratiivinen (kokonaisvaltainen) malli motivaatiosta on muunnelma edellä mainitusta Pintrichin motivaatiomallista. Pintrichin (1988) mallin

lähtökohtana oli kolme erillistä, motivationaalista komponenttia, odotus-, arvo- ja affektiivinen komponentti, joiden avulla motivaatiota pyrittiin selittämään (Pehkonen 2004, [www.edu.helsinki.fi](http://www.edu.helsinki.fi)). Ruohotien (1998, 70-73) muunnellun mallin mukaisesti motivaatioprosessissa on kaksi päälinjaa joiden nojalla motivaatiota voidaan tarkastella: odotus-/uskomuskomponentti ja arvokomponentti.



Kuvio 3: Motivaation osatekijät—muunnelma Pintrichin integratiivisesta mallista (Ruohotie 1998, 71).

## 7.1 Arvot

Motivaation arvonäkökulma tulee esille, kun tutkitaan ja arvioidaan oppijan tavoiteorientaatiota tai kurssin ja/tai tehtävän mielekkyyttä. Arvokomponentit vaikuttavat aktiviteettien valintaan ja siihen, miten sitkeästi oppija jaksaa ponnistella. Ne myös

osoittavat oppijalle syyn, miksi hän tekee tehtävän tai osallistuu kurssiin. (Ruohotie 1998, 70–71.)

Oppijan tavoiteorientaatio jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen tavoiteorientaatioon. Kun oppimisen virittimenä on asian hallitseminen, opittavan kokeminen haasteelliseksi, uteliaisuus tai oppimisen ilo, on kyse *sisäisestä tavoiteorientaatiosta*. *Ulkoiseen tavoiteorientaatioon* viittaa se, kun opiskelun innoittajina ovat ulkoiset tavoitteet kuten hyvät arvosanat, palkkiot tai hyväksytyksi tuleminen. Yleinen käsitys on, että opiskelijat, jotka omaavat vahvan sisäisen tavoiteorientaation, ponnistelevat muita kovemmin ja sitkeämmin, ja soveltavat opiskelussaan tehokkaampia oppimisstrategioita kuin ulkoisen tavoiteorientaation omaavat. (Ruohotie 1998, 71.)

Opiskelun mielekkyys riippuu siis siitä, kuinka hyödylliseksi tai kiinnostavaksi opiskelija arvioi kurssin tai oppimistehtävän. Mielekkyyskäsitykset ovat suorassa yhteydessä tavoiteorientaatioon ja siihen, kuinka suurella intensiteetillä opiskelija kurssin aiheeseen tai tehtävään paneutuu. (Ruohotie 1998, 72.)

Tehtävän mielekkyys koostuu kolmesta osa-alueesta: saavutusarvosta, mielenkiintoarvosta ja hyötyarvosta. *Saavutusarvo* liittyy siihen, miten vaativaksi opiskelija kokee tehtävän. Jos oppija luottaa kykyihinsä ja arvioi menestyvänsä hyvin vaativassa kurssissa, on saavutusarvo korkea. *Mielenkiintoarvo* kuvaa sitä, minkälainen on oppijan sisäinen kiinnostus tehtävää tai opittavaa aihetta kohtaan. Monien opetusjaksojen yhtenä päätavoitteena onkin herättää oppilaassa sisäinen mielenkiinto oppiainetta ja kurssia kohtaan. *Hyötyarvo* on mielekkyyteen liittyvä näkökulma, joka voi olla joko suora tai välillinen; tehtävä voi esimerkiksi olla tärkeä jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Opiskelija saattaa esimerkiksi melko innokkaasti opiskella itselleen mielenkiinnontonta ainetta vain sen vuoksi, että tutkinnon valmistuminen edellyttää ko. aineen opiskelua. Tämä tarkoittaa, että kurssilla on korkea hyötyarvo. Opetettavilla asioilla voi olla oppilaalle yhtä hyvin hyöty- kuin mielenkiintoarvoa. Opetuksen suhteen on kuitenkin epärealistinen vaatimus, että sen tulisi aina lisätä oppijan sisäistä mielenkiintoa oppimista kohtaan. Oppilaan tavoiteorientaatioon liittyvät pitkän ja lyhyen tähtäyksen tavoitteet auttavat osaltaan ymmärtämään oppilaiden käsityksiä tehtävän mielekkyydestä. (Ruohotie 1998, 70–71.)

## 7.2 Odotukset ja uskomukset

Uskomuskomponentti sisältää erilaisia uskomuksia ja odotuksia, kuten oppilaan käsityksen itsestään oppijana, käsityksen omasta oppimiskyvystään ja itsesäätelymahdollisuuksistaan, sekä uskomuksia onnistumisen tai epäonnistumisen syistä. Ruohotien (1998, 70) mukaan uskomuslinja sisältää myös Pintrichin (1988) alkuperäisessä mallissa olevan affektiivisen komponentin.

Affektiivisellä komponentilla tarkoitetaan oppijan tunnepitoisia reaktioita oppimistehtävään. Tällainen voisi olla esimerkiksi koehermostuneisuus. Toinen affektiiviseen komponenttiin kuuluva käsite on itsearvostus. Itsearvostus on myös keskeinen oppimistulosten selittäjä. Ihmiset pyrkivät luonnostaan luomaan, säilyttämään ja vahvistamaan myönteistä minäkäsitystään; samalla tavoin toimivat myös oppijat kehittäessään erilaisia keinoja ylläpitääkseen itsearvostusta. (Ruohotie 1998, 70-72.)

Motivaation *odotuskomponentit* koskevat oppijan omia kyky-, kontrolli ja menestymisuskomuksia. Ne liittyvät oppijan suunnittelutaitoon, keskittymiskykyyn ja säätelyprosesseihin sekä itsesäätelyyn. Opiskelijat, jotka uskovat suoriutuvansa tehtävästä ja pystyvänsä vaikuttamaan ja kontrolloimaan omaa toimintaansa, arvioivat todennäköisemmin omaa etenemistään eivätkä lannistu vastoinkäymisistä. He myös saavuttavat yleensä parempia oppimistuloksia kuin ne, joilla uskomukset omista kyvyistä, kontrollista ja menestymisestä ovat heikot. (Ruohotie 1998, 72.) Oppilas, jolla on vahva minäkäsitys ja suuret odotukset, paneutuu yleensä keskittyneesti tehtävään, sietää hyvin vastoinkäymisiä ja näin omaa paremmat edellytykset menestyä tehtävässä kuin oppilas, jonka menestymisen odotukset ovat heikot. (Peltonen & Ruohotie 1992, 81.)

Oppijan tehokkuudella viitataan niihin uskomuksiin, joita oppijalla on omasta kyvystään suoriutua kurssista, tehtävästä tai tavoitteista ts. missä määrin hän luottaa omiin kykyihinsä. Oppijan uskomukset toiminnan ja tuotoksen syysuhteesta johtavat menestymisen odotuksiin ja samalla siihen, että oppija todennäköisesti paneutuu pitkäjänteisesti opintoihinsa. Toiminnan ja tuotosten syysuhteen puuttuminen puolestaan aiheuttaa passiivisuutta, levottomuutta ja ponnistelujen lamaantumista opintojen parissa, jonka seurauksena suoritukset usein jäävät heikoiksi. (Ruohotie 1998, 72.)

Aina nämä odotuksiin ja uskomuksiin liittyvät selviytymisstrategiat eivät johda parempiin oppimistuloksiin. Oppija voi esimerkiksi valita hyvin helppoja kursseja, ja niistä suoriuduttuaan hän saattaa yhdistää onnistumisensa kykyyn, vaikka oppilaan kapasiteetti olisi riittänyt vaativampiinkin kursseihin. Valittu strategia voi siis myös heikentää oppimistulosta. (Ruohotie 1998, 72.)

## 8 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 8.1 Tutkimuksen taustaa



Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, onko työnohjaajan läsnäololla vaikutusta hiusalan opiskelijoiden oppimismotivaatioon. Oma kiinnostukseni opetusalaan kohtaan vaikutti ratkaisevasti aiheen valintaan.

Toinen tutkimukseen innoittava tekijä oli tieto, että hiusalan opettajat harvoin saavat avukseen työnohjaajaa tai opetuksen avustajaa. Vantaan ammattiopisto Varian hiusalalla työskentelevän, koulutusvastaava Marita Leinon mukaan Variaan on haettu lupaa työnohjaajan palkkaamiseen jo vuosia, mutta mm. säästötoimiin vedoten hakemus on evätty vuosi toisensa jälkeen. Samaan aikaan on kuitenkin muille aloille näytetty vihreää valoa työnohjaajan palkkaamiseen. (Marita Leino, henkilökohtainen tiedonanto 22.9.2008.) Oppimismotivaation tutkiminen antaisi suuntaa antavia merkkejä siitä, onko työnohjaajalle todellinen tarve myös hiusalalla.

Käsityöammattin opettaminen on suureksi osaksi käytännön opettelua. Parturi-kampaajan ammatin pohjalla teorian opettaminen, sekä työ- ja asiakaspalvelutuntien pitäminen yhden opettajan voimin tuntuu melkoiselta haasteelta. Käsityöammatti, parturi-kampaajan koulutusohjelman huikea suosio, sekä suosion mukana tuomat isot luokkakoot, aiheuttavat sen, että suuri osa opiskelijoiden työtunneista kuluu opettajaa odotellessa. Tämä on melko loogista ja väistämätöntäkin, koska ”opetusvälineinä” käytetään kampauspäitä tai ”oikeita” asiakkaita. Suurin osa ammatin harjoittelusta tapahtuu asiakaspalvelutyössä. Opettajan tulee tarkastaa jokainen työvaihe, ennen kuin opiskelija voi jatkaa työtään seuraavaan työvaiheeseen; näin varsinkin opintojen alkutaipaleella. Jatkuva odottelu saattaa johtaa helposti opiskelijoiden turhautumiseen. Kuinka käy opiskelijoiden oppimismotivaation?

Isoissa ryhmissä esiintyy myös paljon eriasteisia oppimishäiriöitä, pääasiassa keskittymiseen ja lukemiseen liittyvillä alueilla. Tällaisia oppijoita varten ryhmänohjaajat suunnittelevat yhdessä erityisopettajan kanssa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKSin. (Ikonen & Virtanen 2001, 42–43.) Usein opetuksen henkilökohtaistaminen on käytännössä melkein mahdoton tehtävä luokkakokojen lähennellessä 20 oppilasta. Samaan aikaan liputetaan motivoivan ja yksilöllisen opetuksen puolesta. Voisiko työnohjaaja olla ratkaisu tilanteeseen?

## 8.2 Lähtötilanne

Alkuperäisen suunnitelman mukaan tutkimuksen perusjoukkona, eli kohdejoukkona, olivat pääkaupunkiseudulla parturi-kampaajan ammattiin valmistavat oppilaitokset, joissa työtunneilla työskenteli ammatinopettajan lisäksi työnohjaaja. Tällaisia kouluja pääkaupunkiseudun alueella olivat ainoastaan ruotsinkielinen ammatti-instituutti Yrkesinstitutet Prakticum sekä Espoon ammattiopisto Omnia. Omniassa työnohjaaja työskenteli nimikkeellä *opetuksen avustaja*. Näissä molemmissa oppilaitoksissa

työnohjaaja/opetuksen avustaja oli työskennellyt hiusalalla ammatin opettajan lisäksi usean vuoden ajan.

Edellä mainitut tiedot selvitettyäni ajattelin saavani tutkimuksesta enemmän irti, jos tutkittavien ryhmien lähtötilanteet toisivat tutkimukseen pientä vertailua. Tämä ajatukseni johti päätökseen tutkia sekä ryhmää, jossa työnohjaaja oli työskennellyt ryhmän mukana opintojen alusta alkaen että ryhmää, jolla oli takanaan aika ilman työnohjaajaa. Molemmissa tapauksissa tutkimusongelma kuitenkin oli siis sama: vaikuttaako työnohjaajan läsnäolo työ- ja asiakaspalvelutunneilla opiskelijoiden oppimismotivaatioon?

### 8.3 Otannan suorittaminen ja vastaajien taustatiedot

Erilaisia kvantitatiivisen tutkimuksen otantamenetelmiä ovat kokonaisotanta, yksinkertainen satunnaisotanta, systemaattinen otanta, ositettu otanta sekä ryväsotanta. Nämä ovat siis menetelmiä, joilla otos poimitaan perusjoukosta. Otantamenetelmän valintaa säätelee pääasiassa perusjoukon koko. Perusjoukolla tarkoitetaan kohdejoukkoa, josta tutkimuksessa halutaan tehdä päätelmiä, ja otoksella havaintoyksiköiden joukkoa, joka on poimittu otantamenetelmää käyttäen perusjoukosta. Jos kaikki perusjoukkoon kuuluvat havaintoyksiköt mitataan, puhutaan kokonaistutkimuksesta. (Vilka 2007, 51–52.) Kokonaistutkimuksessa suuri etu on se, että siten saadaan tarkasteltavista asioista hyvinkin tarkat tiedot (Grönroos 2003, 8).

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa otoksen tulisi olla mahdollisimman edustava. Näin voidaan saada kokonaiskuva koko perusjoukosta. Otoksen koko vaikuttaa lähinnä tulosten tarkkuuteen: mitä suurempi otos, sitä vähemmän merkitsee lopputulosten kannalta esimerkiksi yhden kyselylomakkeen puutteelliset tiedot tai vastaamatta jättäminen. Edellä mainittuun perustuen voidaan todeta suuremman otoksen tuottavan luotettavimmat tiedot. (Hirsjärvi ym. 2002, 167; Vilka 2007, 56–57.)

Olin itse menossa suorittamaan estenomiopintoihini sisältyvän neljän viikon työharjoittelujakson Vantaan ammattiopisto Variaan. Opinnäytetyöaiheen ja tutkimusryhmän tarkentuessa ajattelin hyödyntää työharjoitteluni toimimalla harjoitteluajan työnohjaajana hiusalalla. Aikaisempaa työnohjaajakokemusta minulla ei ollut; ainoastaan kokemuksia hiusalan opettajan sijaisuuksista. Kerroin ajatuksistani sekä Varian kulttuurialan opetusalajohtaja Vuokko Vänskälle että hiusalan koulutusvastaava Marita Leinolle ja he molemmat kannattivat ehdotelmaani. Toimin työnohjaajana peruskoulupohjaisen ryhmän

(TKDP07), toisen vuoden opiskelijoiden parissa 23.8.2008–16.9.2008 välisen ajan.

Opiskelijoita tässä tutkittavassa ryhmässä oli 12. Heidän ryhmänohjaajanaan työskenteli ammatinopettaja Tomi Tuomola. Tutkimukseen osallistuvan ryhmän tunneilla ei siis ollut aiemmin työskennellyt työnohjaaja tai opetuksen avustaja.

Toiseksi tutkimusryhmäksi valikoitui Yrkesinstitutet Praktikumin toisen vuoden opiskelijat. Tämä johtui siitä syystä, että opiskelutoverini ammattikorkeakoulusta, Carita Böckerman-Oksanen, työskenteli tässä ruotsinkielisessä ammatti-instituutissa hiusalan opettajana. Hänen opiskelijansa lupautuivat toiseksi tutkimusryhmäkseni. Ryhmässä opiskeli 11 opiskelijaa. Yrkesinstitutet Praktikumissa hiusalalla on työskennellyt työnohjaaja vuodesta 2002 lähtien. Opiskelijoiden lähtökohta kyselylomakkeen kysymyksiin oli siis hieman eri kuin Vantaa ammattiopisto Varian opiskelijoiden. Tämä vertailuasetelma toi mielestäni myös tutkimukseen kiinnostavan lisäarvon. Vaikuttaako vastauksiin se, kuinka kauan työnohjaaja on ryhmän mukana työskennellyt?

Valitsin aineistoni siis harkinnanvaraisesti. Tällöin puhutaan harkinnanvaraisesta otoksesta (Vilkkä 2007, 58). Perusteluni harkinnanvaraiselle otokselle oli tutkimukseen käytössäni olevat resurssit, aikataulujen sovittaminen, työharjoitteluni ajankohta sekä se, että näin sain aikaan haluamaani vertailua kahden eri lähtökohdista olevan ryhmän välille.

Harkinnanvaraisen otannan seurauksena otoksen suuruus oli 23 henkilöä. Otoksesta 12 henkilöä muodostivat tutkittavan ryhmän, jonka tunneilla työnohjaaja oli aivan uusi tuttavuus.

Loput 11 henkilöä olivat oppilaita, joiden työ- ja asiakaspalvelutunneilla oli ollut työnohjaaja ammatinopettajan lisäksi opintojen alusta alkaen.

Tutkimukseni kannalta eniten mietitytti se, kuinka Vantaan ammattiopisto Varian opiskelijoiden vastauksiin vaikuttaisi se, että itse en ole työskennellyt työnohjaajana aiemmin. Yrkesinstitutet Praktikumissa työskentelevä työnohjaaja oli työskennellyt opiskelijoiden parissa 6 vuotta, joten sekä koulu, että suurin osa opiskelijoista oli tuttuja. Kuinka ehkä oma epävarmuuteni ja työkokemuksen puute opetustehtävissä vaikuttaisivat opiskelijoiden vastauksiin? Tunsin tutkittavan ryhmän ryhmänohjaajan entuudestaan ja hän kannusti minua jatkamaan suunnitelmieni mukaisesti. Koin myös itse olevani parturi-kampaajana alan ammattilainen, joten uskoin suoriutuvani tehtävästä. Päätin siis luottavaisin mielin toteuttaa tutkimukseni.

#### 8.4 Tutkimusmenetelmän valinta

Kaikki tutkimukset voidaan jakaa kahteen tutkimussuuntaan: empiiriseen ja teoreettiseen tutkimukseen (Heikkilä 2005, 13). Uusitalon (2001, 60) mukaan empiirisissä tutkimuksissa

tutkimuksen kohteena on jokin reaali maailman ilmiö, josta hankitaan uutta tietoa järjestelmällisellä tiedonhankintamenetelmällä. Tämän perusteella tutkimukseni on siis empiirinen. Empiirinen tutkimus voidaan edelleen jakaa kvantitatiiviseen (määrälliseen) tutkimukseen ja kvalitatiiviseen (laadulliseen) tutkimukseen (Heikkilä 2005, 13).

Tekemäni tutkimusmenetelmä oli kvantitatiivinen. Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimusmenetelmä on tilastollinen tutkimus, jossa havaintoaineisto soveltuu numeeriseen mittaamiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 129). Tutkittava tieto voi olla valmiiksi numeraalisessa muodossa, tai tutkija muokkaa laadullisen aineiston numeraaliseen muotoon. Tulokset esitetään numeroina ja taulukoina, jotka tulkitaan ja selitetään sanalliseen muotoon. (Vilka 2007, 13.) Alasuutarin mukaan kvantitatiivisessa analyysissä pääperiaatteena on lukujen ja niiden välisten systemaattisten ja tilastollisten yhteyksien hyväksi käyttäminen. Itse analyysi on näin ollen eri muuttujien välisten tilastollisten yhteyksien etsimistä. (Alasuutari 1999, 34.) Määrällisen tutkimuksen päätavoitteita ovat tulosta ennakoivan tutkimusongelman muotoilu, teorian hyödyntäminen mittaamisessa, sekä asioiden välisten erojen löytäminen ja eron selittäminen syy-seuraus-suhteina (Vilka 2007, 18).

Valitsin tutkimusmenetelmäksi kvantitatiivisen tutkimuksen, koska halusin saada tulokset tilastolliseen muotoon, ja tulosten kuvailu prosenttitaulukoiden avulla tuntui luonnolliselta valinnalta. Kvantitatiivista tutkimusmenetelmää päätin käyttää myös siksi, että kyselylomakkeen avulla toteutettavaan tutkimukseen on opiskelijoiden helppo osallistua. Haastattelu olisi saattanut olla epäluotettava vaihtoehto. Perusteluni epäluotettavuudelle on se, että itse toimin työnohjaajana toisen tutkittavan ryhmän mukana, ja kynnys sanoa mahdollisista negatiivisista asioista olisi saattanut olla opiskelijoille korkea. Lisäksi tahtomattani havainnoin koko neljän viikon ajan toista ryhmää, joten haastattelutilanne ei mielestäni olisi tasavertainen tutkimani kahden ryhmän välillä. Haastattelututkimuksen epäluotettavuuden puolesta puhuu mielestäni myös se, että toisen tutkittavan ryhmän opiskelijat puhuivat pääsääntöisesti äidinkielenään ruotsia. Tästä taas olisi saattanut seurata kielellisiä väärinkäsityksiä.

Määrällinen tutkimus voidaan edelleen jakaa selittävään, kuvailevaan, kartoittavaan, vertailevaan ja ennustavaan tutkimukseen sen mukaan, mistä näkökulmasta ihmisiä koskevia asioita ja ominaisuuksia tai luontoa koskevia ilmiöitä tutkitaan (Vilka 2007, 19–22). Oma tutkimukseni on selittävä tutkimus. Tosin tutkimusasetelma toi tutkimukseen mukaan myös vertailua. Tutkimuksen hypoteesin mukaan työnohjaaja vaikuttaa jollakin tapaa hiusalan opiskelijoiden oppimismotivaatioon. Hypoteesilla tarkoitetaan perusteltua väitettä, joka sisältää tutkimusongelmaa ennakoivan selityksen tai ratkaisun mahdollisesta asioiden välisistä yhteyksistä (Vilka 2007, 18). Hypoteesit ovat aina perusteltuja ja niiden asettaminen on ominaista erityisesti selittävässä ja vertailevissa määrällisissä tutkimuksissa. Hyvä hypoteesi

esittää muuttujien väliset yhteydet yksiselitteisesti ja se voidaan testata empiirisellä aineistolla. Lisäksi hyvä hypoteesi perustuu teoriaan ja on lyhyt sekä termeiltään selkeä. (Viikka 2007, 24.)

## 8.5 Tiedonkeruumenetelmän valinta

Kyselytutkimuksen etuna on se, että sen avulla voidaan tarvittaessa kerätä laaja tutkimusaineisto. Lisäksi saatu tutkimusaineisto voidaan nopeasti käsitellä tallennettuun muotoon ja analysoida se tietokoneen avulla. Kyselytutkimuksen haitaksi voi osoittautua tulosten tulkinnan ongelmallisuus; ovatko kaikki vastaajat ymmärtäneet kysymykset samalla tavalla, ja kuinka moni jättää vastaamatta kokonaan. (Hirsjärvi ym. 2000, 182.) Kyselylomakkeen reliabelius tarkoittaa mittarin luotettavuutta eli kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2000, 214; Holopainen & Pulkkinen 2003, 15). Kyselylomakkeen tarkoituksena on vähentää vastausvirheitä, joita syntyy helposti tutkijan yrittäessä tulkita vastaajien mahdollisesti epätasällisia tai epämääräisiä vastauksia esimerkiksi haastatteluiden yhteydessä (Holopainen & Pulkkinen 2003, 39).

Tietojen, käsitysten, mielipiteiden, asenteiden ja arvojen tutkiminen on kysely menetelmällä tosiasiatietojen selvittämistä ongelmallisempaa. Tämä johtuu ensinnäkin siitä, että tuloksia ei voida irrottaa kysymystavasta, joten niitä on aina peilattava ja tulkittava kysymyksenasettelua vasten. Toiseksi vastaukset saattavat heijastaa enemmän vastaajien roolikäyttäytymistä kuin heidän yksityistä kokemusmaailmaansa. Kolmantena syynä voidaan mainita, että kyselytutkimukset voivat toisinaan asettaa vastaajan hänelle vieraan ongelman eteen. Vastaajilta saatetaan kysyä asioita, joista heillä ei ole varmaa käsitystä. Tällaisissa tapauksissa ei ole tietoa siitä, miten vastaajat ovat ymmärtäneet kysymyksen ja siten tulkinta on hankalaa. (Uusitalo 2001, 93.)

Toteutin aineistonkeruun strukturoidulla kyselylomakkeella. Kysely tunnetaan survey-tutkimuksen keskeisenä menetelmänä. Survey-termi tarkoittaa kyselyä, jossa aineistoa kerätään vakiodusti, ja jossa kohdehenkilöt muodostavat otoksen tai näytteen tietystä perusjoukosta. Tämä tarkoittaa sitä, että vastaajilta kysytään kaikki kysymykset täysin samalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2000, 180.) Suunnitelmallinen survey-tutkimus voi olla kysely- tai haastattelututkimus. Tämä tutkimusmuoto on tehokas ja taloudellinen tapa kerätä tietoa. (Heikkilä 2005, 18.)

Kyselylomakkeeseen voidaan laatia suljettuja ja strukturoituja monivalintakysymyksiä, avoimia kysymyksiä sekä sekamuotoisia kysymyksiä. Monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehdot ovat valmiiksi asetettuina. Avoimissa kysymyksissä vastausvaihtoehdot eivät ole, vaan vastaajat saavat vastata spontaanisti. Sekamuotoisissa kysymyksissä vastaajille

annetaan osa vaihtoehtoista valmiina, sekä vaihtoehtojen jälkeen tavallisesti yksi avoin kysymys. Kyselylomake tulee laatia niin, että se mittaa ainoastaan sitä, mitä tutkitaan. Yhdessä kysymyksessä tulee kysyä ainoastaan yhtä asiaa, eikä vastausvaihtoehtojen tule olla toisiaan poissulkevia. Vastaajalle ei saa tulla tunnetta, että hänen pitäisi vastata kahteen kohtaan. (Vilkkä 2007, 67–71.) Kyselylomakkeen tulee myös näyttää helposti täytettävältä ja sen tulee olla ulkoasultaan moitteeton (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 191).

Motivaatiokäsite on hypoteettinen, joten itse motivaatiota ei voida suoraan mitata (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 85). Tämän vuoksi operationalisoin kyselylomakkeen kysymykset tarkasteltavan teorian pohjalta liittymään motivaatiota ohjailevaan käyttäytymiseen, sekä strukturoin kysymyksen helposti ymmärrettävään muotoon. Operationalisoinnilla käsitteelliset ja teoreettiset asiat muutetaan arkiymmärrettävään muotoon ja strukturoinnin avulla varmistetaan, että kaikki tutkittavaan ryhmään kuuluvat ymmärtävät kysymykset samalla tavalla (Vilkkä 2007, 14–15).

Toteuttamassani kyselylomakkeessa kysymyksiä oli yhteensä 10. Näistä kaksi liittyi vastaajan taustatietoihin. Monivalintakysymyksiä oli 7, joihin jokaiseen oli kolme vastausvaihtoehtoa. Avoimia kysymyksiä oli yksi. Kysymykset laadittiin aiheen, teorian, tutkimusongelman ja kohderyhmän pohjalta. Testasin kyselylomakkeen toimivuutta ja ymmärrettävyyttä Vantaan ammattiopisto Varian hiusalan kolmella opettajalla. Heidän palautteensa perusteella muokkasin avointa kysymystä hieman helpommin ymmärrettävään muotoon. Avoin kysymys toimi myös ikään kuin koko kyselyn kokoavana kysymyksenä.

Yksi tiedonkeruumenetelmistä on havainnointi. Havainnointitutkimuksessa tietoa kerätään tekemällä havainnot tutkimuskohteesta. Tällä tavoin voidaan täydentää kysely- ja haastattelututkimuksia. Piilohavainnointi eroaa havainnoinnista siten, että siinä tutkija osallistuu tutkittavien toimintoihin ilman, että nämä tietävät hänen tutkijan roolistaan. (Heikkilä 2005, 18.) Käytännössä toteutin myös havainnointitutkimusta osallistumalla hiusalan opetustunteihin työnohjaajan roolissa. Näitä tutkimustuloksia en kuitenkaan kirjannut tai käyttänyt hyväkseni tässä opinnäytetyössä. Tämä johtui siitä, että havainnointia ei voitu toteuttaa toisen tutkittavan ryhmän kanssa.

## 8.6 Tutkimuksen käytännön toteutus ja eteneminen

Yksi osa tutkimuksestani oli siis toimia työnohjaajana Vantaan ammattiopisto Varian hiusalan toisen vuoden opiskelijoiden työ- ja asiakaspalvelutunneilla. Kerroin opiskelijoille ensimmäisellä tunnilla olevani mukana työsaleissa työnohjaajan roolissa ja sen olevan osa opinnäytetyötäni, joka liittyi opiskelijoiden oppimismotivaatioon. Samalla selvensin heille, mitä työnohjaaja-käsitteellä tarkoitin: mahdollisuutta yksilöllisempään opetukseen,

mahdollisuutta nopeampaan palautteen saamiseen, mahdollisuutta nopeampaan avun saamiseen sekä erilaisia näkökulmia asioihin. Keskustelimme myös yhdessä hiusalan ammattinopettaja Carita Böckerman-Oksasen kanssa työnohjaajan toimenkuvasta. Hänen pitämillään asiakaspalvelu- ja työtunneilla oli ollut työnohjaaja jo usean vuoden ajan, joten häneltä löytyi omakohtaisia kokemuksia. Sain häneltä hyviä neuvoja ja ehdotuksia, joita toteutin työnohjaajana ollessani.

Tutkimukseni aineisto kerättiin hiusalan opiskelijoilta strukturoidulla kyselylomakkeilla lokakuun 2008 aikana. Kyselylomakkeen alussa oli pieni saatekirje, joka kertoi kyselyn tarkoituksesta. Kyselylomakkeessa kaksi ensimmäistä kysymystä liittyivät vastaajan taustatietoihin, kysymys kolme jaettiin alakysymyksiksi A–G, jotka kaikki käsittelivät työnohjaajan vaikutusta hiusalan oppitunneilla opiskelijan näkökulmasta. Kysymykset 3 A–G olivat monivalintakysymyksiä, joihin oli kolme vastausvaihtoehtoa. Viimeinen eli neljäs kysymys oli kyselyn kokoava avoin kysymys. Kyselyyn vastattiin nimettömänä.

Tutkimusryhmissä oli opiskelijoita yhteensä 23, mutta kyselylomakkeita jaettiin yhteensä 19. Vantaan ammattiopisto Varian ryhmässä olivat kaikki 12 toisen vuoden opiskelijaa paikalla, joten vastausprosentti oli 100 %. Myös Yrkesinstitutet Praktikumin opiskelijat olivat toisen vuoden opiskelijoita: 11 oppilaan tutkimusryhmästä paikalla oli 7 opiskelijaa ja vastausprosentiksi muodostui 63,6 %. Kyselyn kokonaisvastausprosentti oli näin ollen 82,6 % katoprocentin ollessa 17,4 %.

Vantaan ammattiopisto Varian opiskelijoille jaoin kyselylomakkeet itse. Ennen lomakkeiden jakoa kerroin vielä pääkohdat kyselystä, jotka olivat, kyselyn tarkoitus, vastaamiseen ei ollut aikarajoitusta, vastaaminen oli vapaaehtoista, vastaukset tuli palauttaa nimettömänä minulle sekä toive, että opiskelijat vastaisivat joka kohtaan totuudenmukaisesti. Vastaamiseen meni opiskelijoilta aikaa noin 15 minuuttia, jonka jälkeen opiskelijat palauttivat kyselylomakkeen minulle.

Yrkesinstitutet Praktikumin opiskelijoille kyselylomakkeet jakoi ammattinopettaja Carita Böckerman-Oksanen, joka oli tutkittavan ryhmän ryhmänohjaaja. Böckerman-Oksanen on myös oma opiskelutoverini ammattikorkeakoulu Laureassa, joten pystyin kyselylomakkeet hänelle helposti toimittamaan. Koska tämä tutkittava ryhmä puhui äidinkielenään ruotsia, kävin Carita Böckerman-Oksasen kanssa läpi kysymykset, ja selvensin hänelle mitä kysymyksillä tarkoitin. Näin hän pystyi etukäteen miettimään ja kääntämään kysymykset ruotsiksi, mikäli joku tutkittavan ryhmän opiskelija ei suomenkielisiä kysymyksiä kunnolla ymmärtäisi. Samalla kerroin, kuinka kyselyn alkusanat ja edellä mainitut kyselyn pääkohdat tulisi tutkittavalle ryhmälle kertoa. Palautetut kyselylomakkeet palautettiin Carita Böckerman-Oksaselle, ja hän lähetti ne minulle postitse Vantaan ammattiopisto Variaan.

Vaikka kysely tapahtui eri aikaan, eri kouluissa ja alkusanat sanoi eri ihminen, koin, että kyselyn lähtötilanne oli tasavertainen tutkittavien ryhmien välillä. Tämä sen vuoksi, että kyselylomakkeen täyttämiseen ei ollut erillisiä ohjeita, jotka minun olisi henkilökohtaisesti pitänyt molemmille ryhmille kertoa. Lisäksi tarvittaessa Carita Böckerman-Oksanen pystyi kääntämään kysymykset ruotsiksi oman ryhmänsä opiskelijoille, mikäli esiintyisi vaikeuksia kysymysten ymmärtämisessä.

## 9 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

### 9.1 Aineiston analysointi

Aineiston analysointi aloitetaan tarkistamalla sisältykö aineistoon selviä virheellisyyksiä ja puuttuuko jotain tietoja, jolloin tarvittaessa puutteelliset lomakkeet hylätään (Hirsjärvi ym. 2002, 209). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa aineiston käsittely ja analysointi on muutenkin hyvä aloittaa mahdollisimman pian sen jälkeen, kun aineisto on kerätty ja järjestetty, jolloin tutkija vielä on vielä innostunut aiheesta. Määrällisen tutkimuksen aineistosta muodostetaan muuttujia ja aineisto koodataan laaditun muuttujaluokituksen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 222–224.) Avoimen kysymyksen tarkoituksena oli syventää ja täydentää tietoa, joka saatiin monivalintakysymysten avulla (Hirsjärvi ym. 2000, 186).

Kaikki jaetut kyselylomakkeet palautuivat minulle ja olivat oikein täytettyjä.

Tutkimusaineisto analysoitiin Excel-ohjelman avulla. Molempien tutkimusryhmien vastauksia tulkittiin sekä yhteisinä vastauksina että erillisinä tuloksina, jotta pystyttiin vertailemaan tuloksia tutkimusryhmien hieman erilaisiin lähtötilanteisiin. Vertailun avulla toivoin saavani tietoa siitä, vaikuttiko se, kuinka kauan työnohjaaja oli luokan mukana työskennellyt, opiskelijoiden mielipiteeseen. Tulokset muokattiin prosenteiksi ja taulukkomuotoon raportoinnin helpottamiseksi.

Kyselylomakkeen avoin kysymys edusti kvalitatiivista tutkimusotetta. Kysymyksen analysoinnissa käytettiin sisällön analyysia. Kylmän ja Juvakan (2007, 112) mukaan sisällön analyysi on systemaattinen aineistonanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan kuvata analyysin kohteena olevaa tekstiä. Heidän mukaansa sisällön analyysissa luokitellaan tekstin sanoja ja niistä koostuvia ilmaisuja niiden teoreettisen merkityksen perusteella. Analyysissa aineisto puretaan osiin ja sitten samankaltaiset osat yhdistetään. Lopuksi aineisto tiivistetään kokonaisuudeksi, joka vastaa tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimustehtäviin. (Kylmä & Juvakka 2007, 112–113.) Tässä tutkimuksessa avoin kysymys luettiin läpi ja vastausten



sisällöstä etsittiin samankaltaisuuksia. Tulokset olivat niin samansuuntaisia, että kaikki vastaukset voitiin ilmoittaa prosentuaalisessa muodossa ja muuntaa Excel -taulukkomuotoon.

## 9.2 Tutkimuksen tulokset

Tutkimukseen osallistui 19 opiskelijaa mahdollisesta 23 opiskelijasta. Tämä siitä syystä, että Yrkesinstitutet Praktikumin toisen vuoden opiskelijoista neljä oli poissa koulusta.

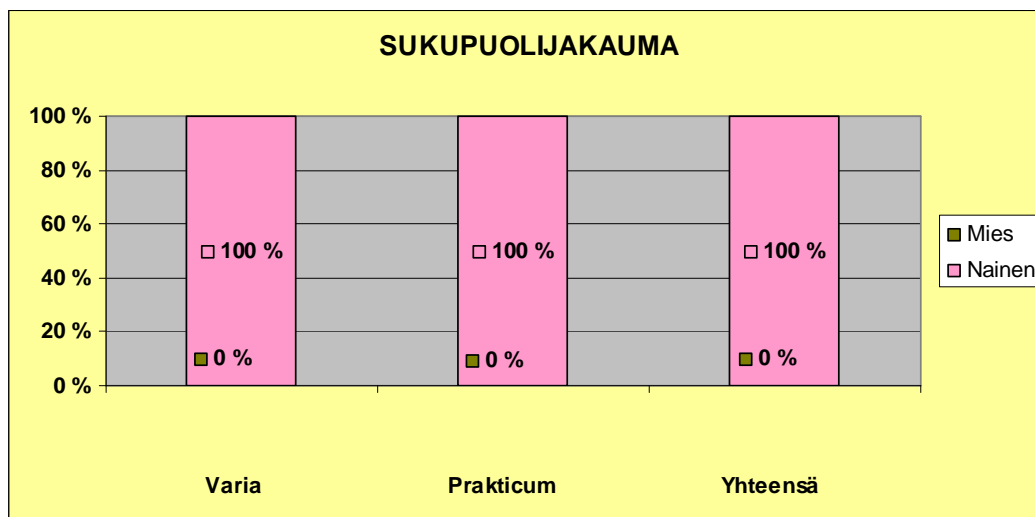
Katoprosentiksi kokonaistutkimuksessa muodostui siis 17,4 %. Kaikki 19 opiskelijaa, jotka olivat aineiston hankintahetkellä paikalla, vastasivat kyselylomakkeen jokaiseen kysymykseen ja lomakkeet palautuivat minulle.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, onko työnohjaajan läsnäololla vaikutusta hiusalan opiskelijoiden oppimismotivaatioon. Tutkimuksen olettamuksena oli, että jonkin suuntaista vaikutusta olisi. Kyselylomakkeen tutkimuskysymyksien teoriapohjana oli Ruohotien motivaation integratiivinen malli. Teoria on motivaation kokonaisvaltainen malli, jonka mukaan motivaatioprosessissa on kaksi päälinjaa: odotus-/uskomuskomponentti ja arvokomponentti. (Ruohotie 1998, 70–73.)

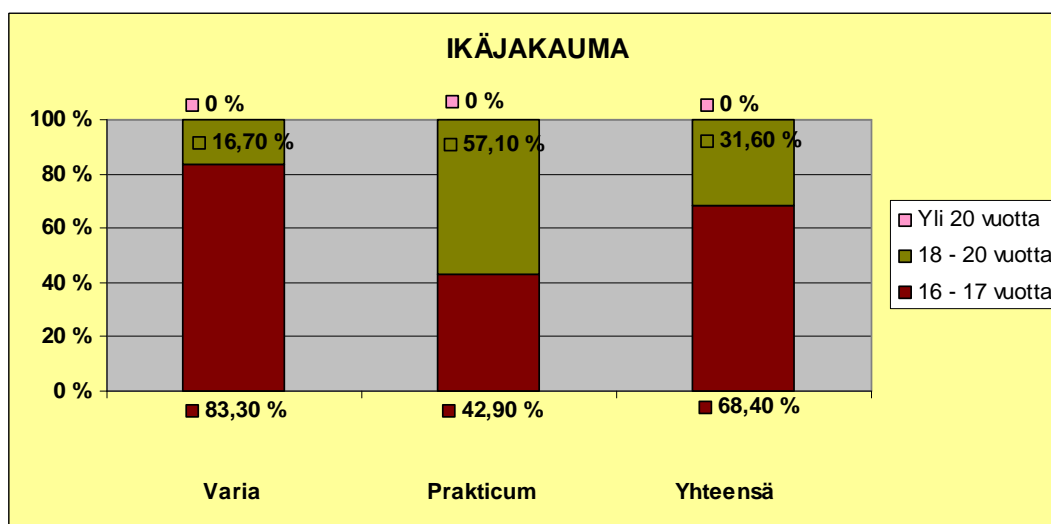
Aineistonhankintamenetelmänä käytettiin siis kyselylomaketta. Kyselylomakkeen kysymyksistä kaksi ensimmäistä käsitelivät vastaajien taustatietoja: ensimmäinen kysymys ikää ja toinen sukupuolta. Lomakkeen monivalintakysymykset 3 A–G, sekä neljäs kysymys, joka oli avoin kysymys, kytkeytyivät motivaation integratiivisen mallin teoriaan. Kaikki kysymykset liittyivät siihen, kuinka opiskelijat kokivat työnohjaajan läsnäolon työ- ja/tai asiakaspalvelutunneilla; ainoastaan näkökulma vaihteli kysymyksittäin.

### 9.2.1 Ikä- ja sukupuolijakauma

Hiusalan ollessa kyseessä ei ollut suuri yllätys, että vastaajat olivat kaikki nuoria naisia. Tutkittavissa ryhmissä ei opiskellut ainoatakaan miespuolista opiskelijaa. Iältään suurin osa vastaajista, eli 13 opiskelijaa, oli iältään 16–17-vuotiaita; ainoastaan kuusi vastaajista sijoittui ikähaarukkaan 18–20-vuotiaat. Yli 20-vuotiaita opiskelijoita ei tutkimusryhmässä ollut.



Kuvio 4: Sukupuolijakauma (n=19).



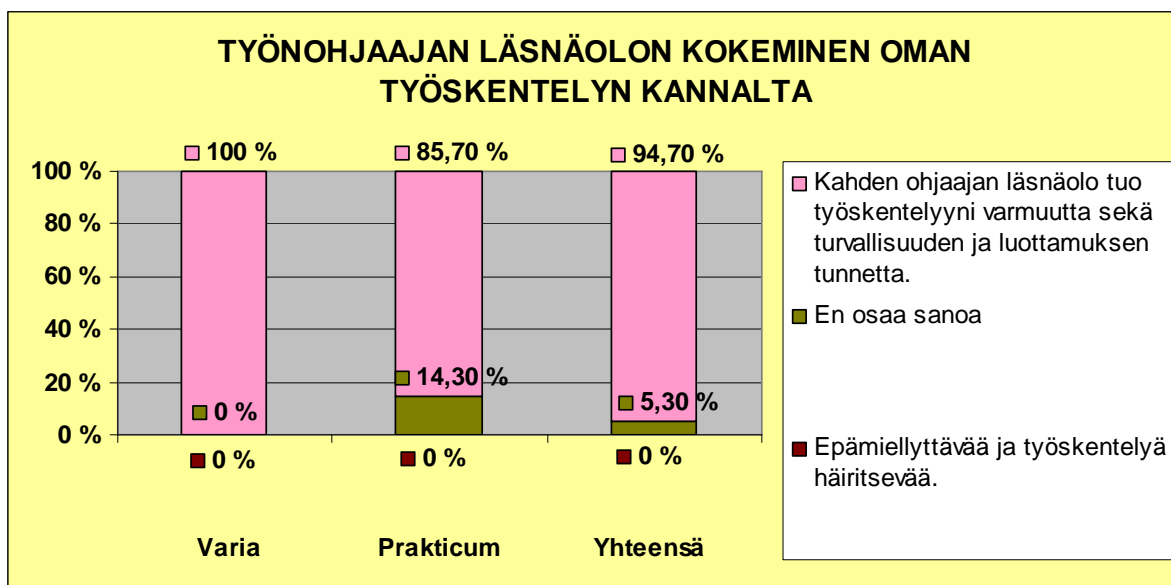
Kuvio 5: Ikäjakauma (n=19).

#### 9.2.2 Työnohjaajan kokeminen oman työskentelyn /suorituksen kannalta

Kysymyksistä 3A, 3B, 3E ja 3F liittyivät teorianmallin odotus- ja uskomuskomponentteihin; näistä kysymys 3A liittyi lisäksi odotus- ja uskomuskomponentin affektiiviseen osaan. Uskomus- ja arvokomponentit sisältävät erilaisia uskomuksia ja odotuksia, mm. oppijan omasta oppimiskyvystä, itsesäätelymahdollisuuksista, onnistumisen tai epäonnistumisen syistä sekä tehtävän edellyttämästä pätevyydestä (Ruohotie 1998, 70–72). Kysymysten 3C ja 3D kytkeytyivät mallin arvokomponenttiin; tarkennettuna saavutusarvo- ja mielenkiintoarvokomponenttiin. Motivaation arvonäkökulma tulee esille esimerkiksi tutkittaessa ja arvioitaessa oppijan tavoiteorientaatiota tai kurssin ja/tai tehtävän

mielekkyyttä (Ruohotie 1998, 70–71). Kysymys 3G, joka käsitteli työnohjaajan vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen, voidaan nähdä liittyvän sekä odotus- ja uskomuskomponentteihin että arvokomponenttiin.

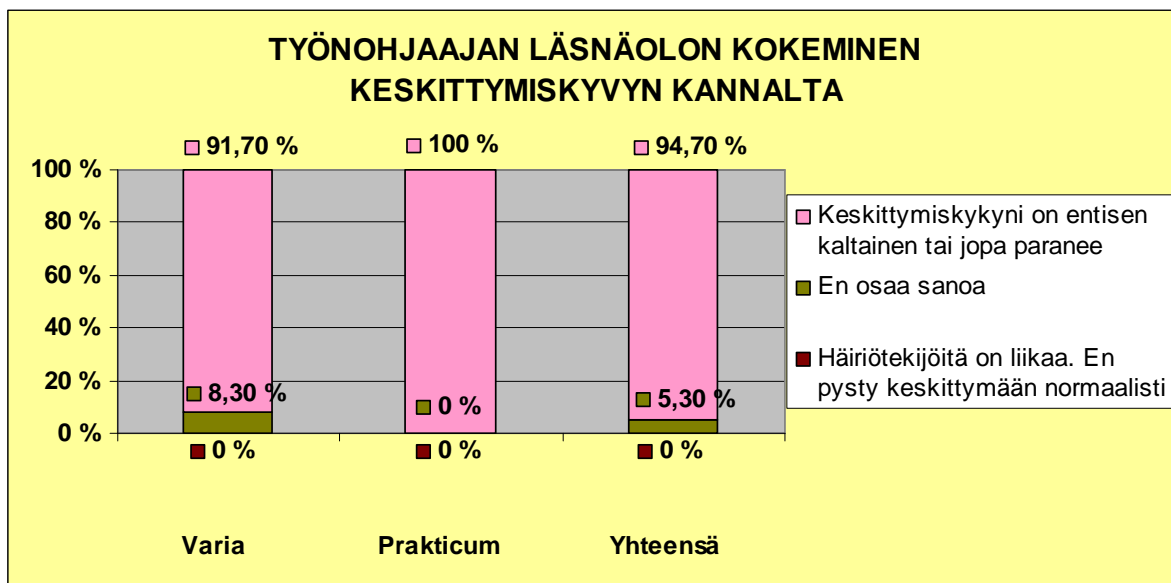
Kysymys 3A selvitti sitä, kuinka opiskelijat kokivat työnohjaajan läsnäolon oman työskentelynsä ja suorituksensa kannalta. Kysymykseen liittyy oppijan käsitys itsestään oppijana. Kysymys kytkeytyi tutkimuksen taustateorianan olevan motivaatioteorian odotus- ja uskomuskomponentteihin, sekä niihin liittyvään affektiiviseen komponenttiin. Motivaation odotuskomponentit koskevat oppijan omia kyky-, kontrolli ja menestymisuskomuksia ja affektiivisella komponentilla tarkoitetaan oppijan tunnepitoisia reaktioita (Ruohotie 1998, 70–72). Vastaajista (n=19) ainoastaan yksi Praktikumin opiskelijoista vastasi kysymykseen *En osaa sanoa*. Loput 18 opiskelijaa olivat sitä mieltä, että kahden ohjaajan läsnäolo tuo työskentelyyn varmuutta sekä turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta.



Kuvio 6: Työnohjaajan kokeminen oman työskentelyn kannalta (n=19).

### 9.2.3 Työnohjaajan kokeminen keskittymiskyvyn kannalta

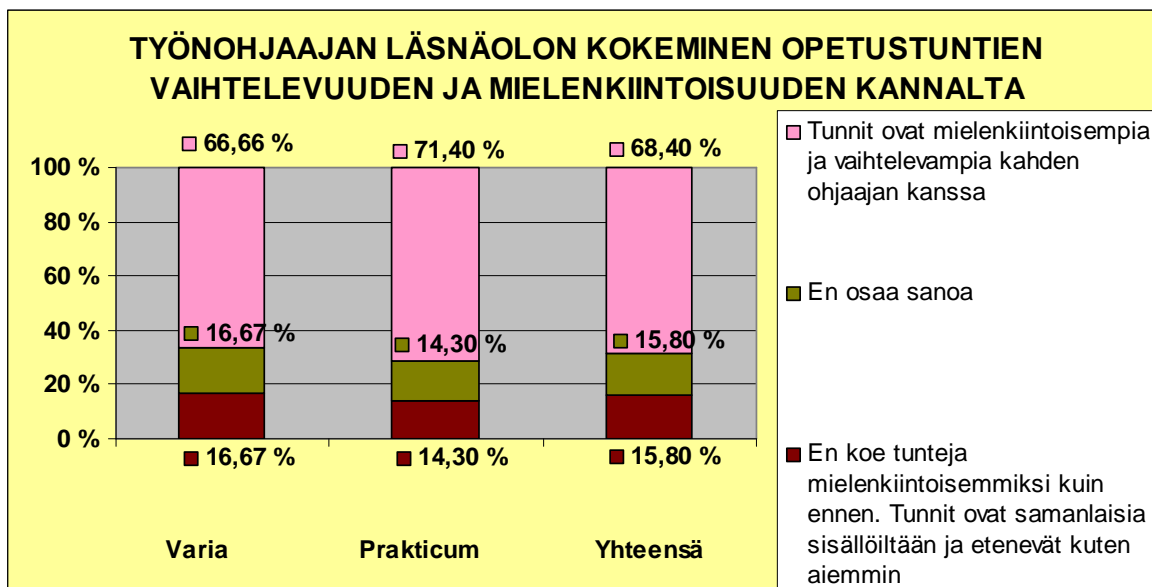
Kuten edellinen kysymys, myös keskittymiskykyä kartoittava kysymys 3B liittyi taustateorianan olevan motivaatioteorian odotus- ja uskomuskomponentteihin. Kysymykseen kytkeytyen teorian odotuskomponentti liittyy oppijan suunnittelutaitoon, keskittymiskykyyn ja säätelyprosesseihin sekä itsesäätelyyn (Ruohotie 1998, 72). Varian opiskelijoista yksi vastasi kysymykseen *En osaa sanoa*; loput 18 vastaajaa kokivat keskittymiskykynsä olevan entisen kaltainen tai jopa paranevan työnohjaajan ollessa läsnä työ- ja asiakaspalvelutunneilla.



Kuvio 7: Työnohjaajan kokeminen keskittymiskyvyn kannalta (n=19).

#### 9.2.4 Työnohjaajan kokeminen opetustuntien vaihtelevuuden ja mielenkiintoisuuden kannalta

Kysymys 3C liittyi taustateorian arvokomponenttiin; tarkennettuna mielenkiintoarvokomponenttiin. Mielenkiintoarvo kuvaa sitä, minkälainen on oppijan kiinnostus tehtävää tai opittavaa aihetta kohtaan (Ruohotie 1998, 70–71). Kysymyksellä kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia työnohjaajan läsnäolosta opetustuntien vaihtelevuuden ja mielenkiintoisuuden kannalta. Tämän kysymyksen kohdalla vastaajien kesken näkyi pientä hajontaa. Kaikista vastaajista kolme vastasi kysymykseen *En osaa sanoa*. Vastaajista kaksi oli Varian opiskelijoita ja yksi Prakticum opiskelija. Kaksi Varian opiskelijaa ja yksi Prakticum opiskelija olivat myös sitä mieltä, että tunnit eivät olleet mielenkiintoisempia työnohjaajan läsnä ollessa. He kokivat, että tunnit etenivät kuten ennen ja tuntuivat sisällöiltään entisenlaisina. Suurin osa opiskelijoista, eli 13 opiskelijaa koki tunnit mielenkiintoisemmiksi ja vaihtelevimmiksi, kun tunnilla oli kaksi ohjaajaa.

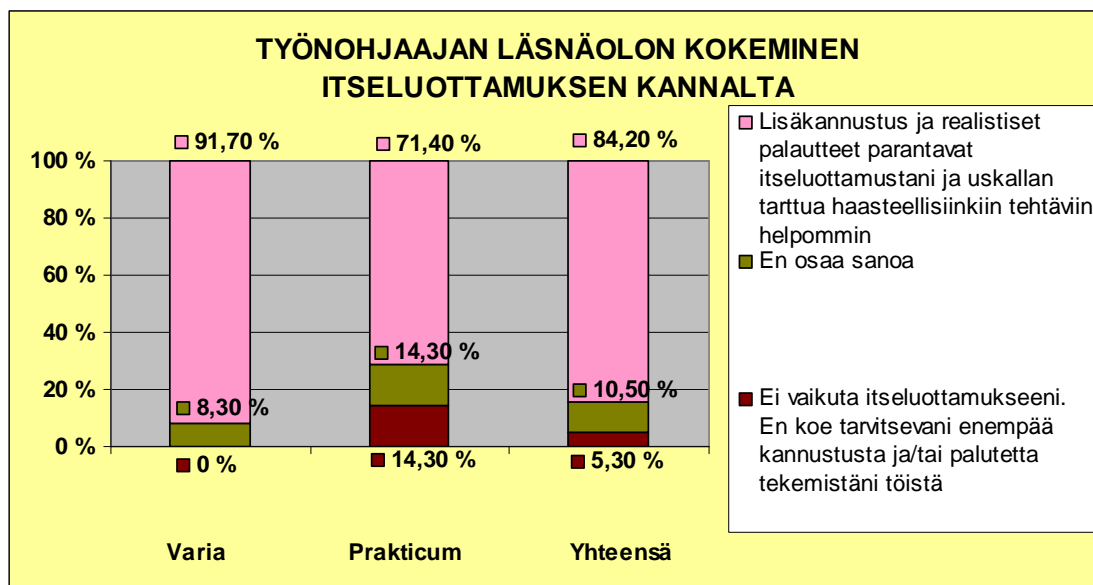


Kuvio 8: Työnohjaajan läsnäolon kokeminen opetustuntien vaihtelevuuden ja mielenkiintoisuuden kannalta (n=19).

#### 9.2.5 Työnohjaajan kokeminen itseluottamuksen kannalta

Kysymyksellä 3D tutkittiin, kokivatko opiskelijat työnohjaajan vaikuttavan heidän itseluottamukseensa. Itseluottamus kuuluu tutkimuksen taustateorian arvokomponenttiin; tarkennettuna saavutusarvokomponenttiin. Saavutusarvo liittyy siihen, miten vaativaksi opiskelija kokee tehtävän, miten hän luottaa omiin kykyihinsä ja arvioi menestymistään (Ruhotie 1998, 70–71).

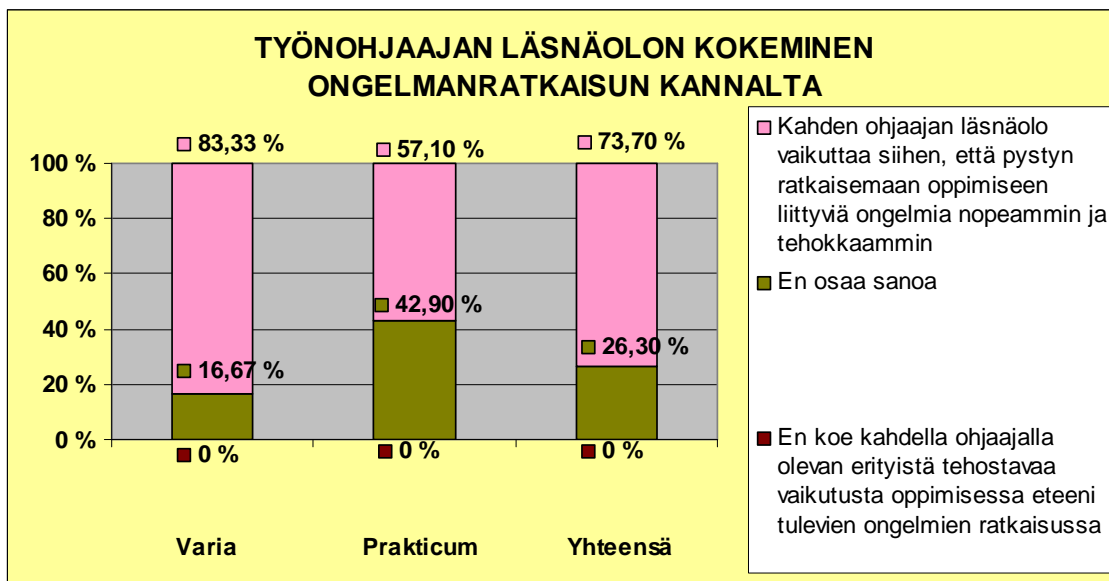
Kaikista vastaajista prosentuaalisesti 84,20 % eli 16 opiskelijaa koki itseluottamuksensa parantuvan työnohjaajan läsnä ollessa. Vastaajista yksi Varian ja yksi Practicum opiskelija vastasi kysymykseen *En osaa sanoa* ja yhden Practicum opiskelijan mielestä työnohjaajan läsnäololla ei vaikutusta itsetuntoon juuri ole.



Kuvio 9: Työnohjaajan läsnäolon kokeminen itseluottamuksen kannalta (n=19).

#### 9.2.6 Työnohjaajan kokeminen ongelmanratkaisun kannalta

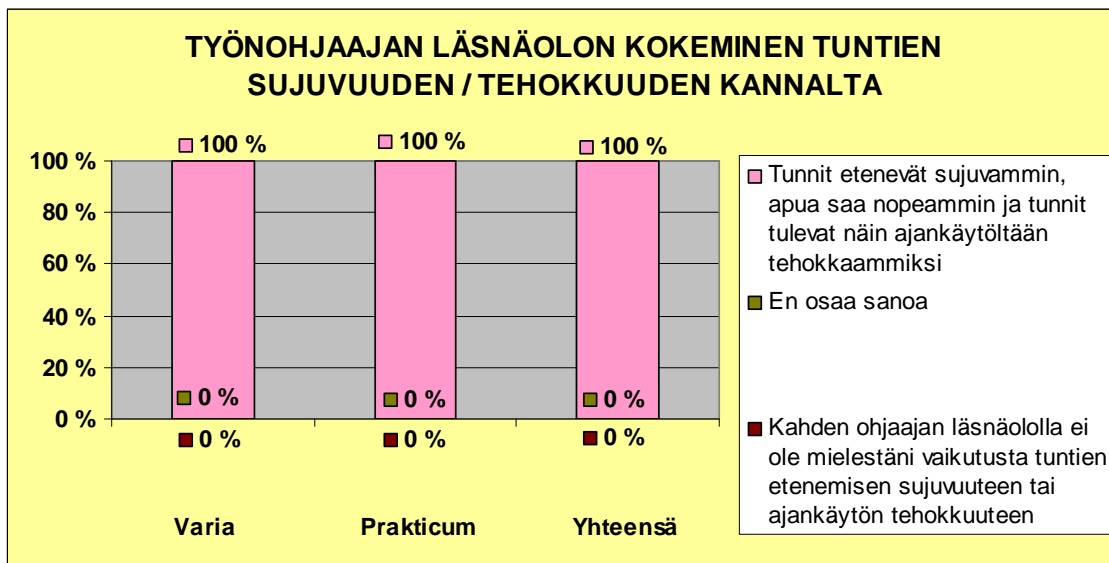
Kysymys 3E liittyi opiskelijoiden ongelmaratkaisukykyihin. Ongelmanratkaisu kytkeytyy taustateorian uskomuskomponenttiin, johon liittyvät oppilaan käsitykset tehtävän vaikeudesta ja sen edellyttämästä pätevyydestä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 81.) Tämän kysymyksen kohdalla tuli eniten *en osaa sanoa* -vastauksia: näin vastasi 5 opiskelijaa. Vastaajista kaksi oli Varian opiskelijoita ja kolme Practicum opiskelijoita. Suurin osa, eli 14 opiskelijaa, koki työnohjaajan läsnäolon vaikuttavan myönteisesti opiskelijoiden oppimiseen liittyvässä ongelmanratkaisussa.



Kuvio 10: Työnohjaajan läsnäolon kokeminen ongelmanratkaisun kannalta (n=19).

#### 9.2.7 Työnohjaajan kokeminen tuntien sujuvuuden ja tehokkuuden kannalta

Monivalintakysymysten kohta 3F kytkeytyi tutkimuksen taustalla olevan motivaatioteorian uskomuskomponenttiin, joka liittyy tehokkuususkomuksiin. Teorian mukaan oppijan tehokkuudella viitataan niihin uskomuksiin, joita oppijalla on omasta kyvystään suoriutua kurssista, tehtävästä tai tavoitteista, sekä toiminnan ja tuotoksen syysuhteisiin, jotka johtavat menestymisen odotuksiin (Ruohotie 1998, 72). Kysymyksen kohdalla kaikki vastaajat olivat hyvin yksimielisiä: kaikki kokivat työnohjaajan läsnäolon vaikuttavan myönteisesti tuntien sujuvuuteen ja tehokkuuteen.



Kuvio 11: Työnohjaajan läsnäolon kokeminen tuntien sujuvuuden ja tehokkuuden kannalta (n=19).

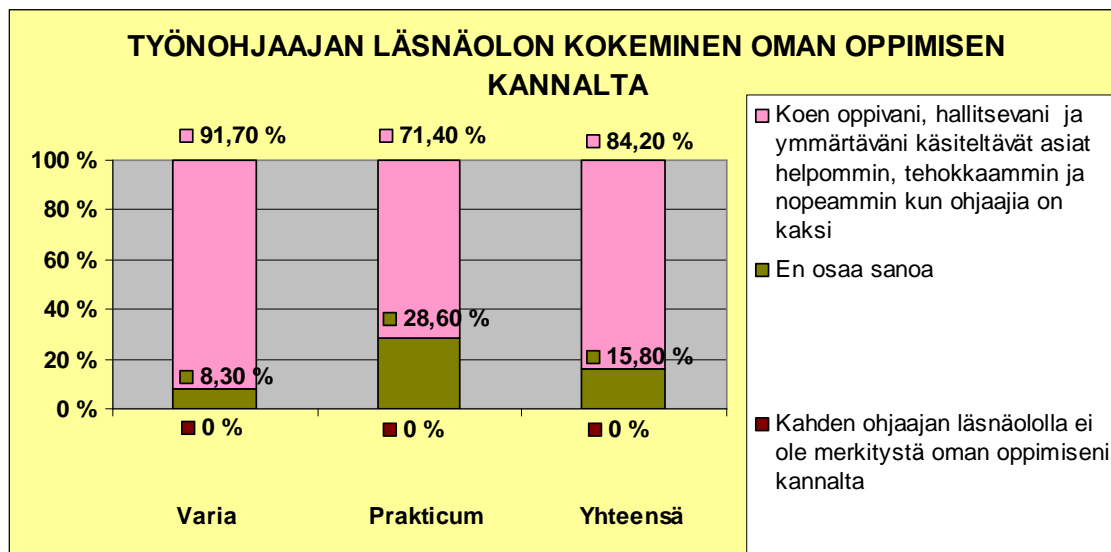
#### 9.2.8 Työnohjaajan kokeminen oman oppimisen kannalta

Viimeisenä monivalintakysymyksenä oli kohta 3G, joka selvitti, kuinka opiskelijat kokivat työnohjaajan läsnäolon vaikuttavan heidän omaan oppimiseensa. Oppiminen ja asioiden hallinta liittyvät kokonaisvaltaisesti taustateorian kaikkiin komponentteihin.

Oppimisen kytkeytyminen uskomuskomponenttiin liittyy oppijan erilaisiin uskomuksiin ja odotuksiin itsestään oppijana, hänen käsitykseensä omasta oppimiskyvystään ja itsesäätelymahdollisuudestaan sekä hänen uskomuksiinsa onnistumisen ja epäonnistumisen syistä (Peltonen & Ruohotie 1992, 81.) Kun opiskelijan oppimisen virittimenä on asian hallitseminen, opittavan kokeminen haasteelliseksi, uteliaisuus tai oppimisen ilo, on kyse sisäisestä tavoiteorientaatiosta, joka liittyy taustateorian arvokomponenttiin (Ruohotie 1998, 71).

Kysymyksen kohdalla kolme vastaajista ei osannut sanoa, vaikuttiko työnohjaajan läsnäolo heidän oppimiseensa millään tavalla. Näistä vastaajista yksi oli Varian opiskelija ja kaksi opiskeli Prakticumissa. Suurin osa, eli 16 vastaajaa, koki työnohjaajan läsnä ollessa oppivansa, hallitsevansa ja ymmärtävänsä käsiteltävät asiat helpommin, tehokkaammin ja nopeammin.





Kuvio 12: Työnohjaajan läsnäolon kokeminen oman oppimisen kannalta (n=19).

#### 9.2.9 Ensisijainen vaikutus, joka työnohjaajalla on hiusalan koulutuksessa

Viimeinen kyselylomakkeessa oleva kysymys, kohta 4, oli koko kyselyn kokoava avoin kysymys. Myös tässä kohdassa oli jokainen vastaaja vastannut. Avoimella kysymyksellä haluttiin kartoittaa opiskelijoiden mielipidettä siitä, mikä heidän omasta mielestään oli työnohjaajan ensisijainen vaikutus työ- ja asiakaspalvelutunneilla. Selkeästi suurin osa vastaajista, 11 opiskelijaa koki, että odottelu tunneilla väheni työnohjaajan ollessa mukana työ- ja asiakaspalvelutunneilla. Turhautumisen väheneminen oli kolmen vastaajan mielestä ensisijainen vaikutus. Muita työnohjaajan mukanaan tuomia vaikutuksia opiskelijoiden mielestä olivat: työt valmistuvat nopeammin, saa paljon apua, tunnit ovat tehokkaampia, saa asioihin useampia näkökulmia ja mielipiteitä ja tuen saaminen opintojen etenemisessä. Jokaisen edellä mainitun mielipiteen takana oli yksi opiskelija.

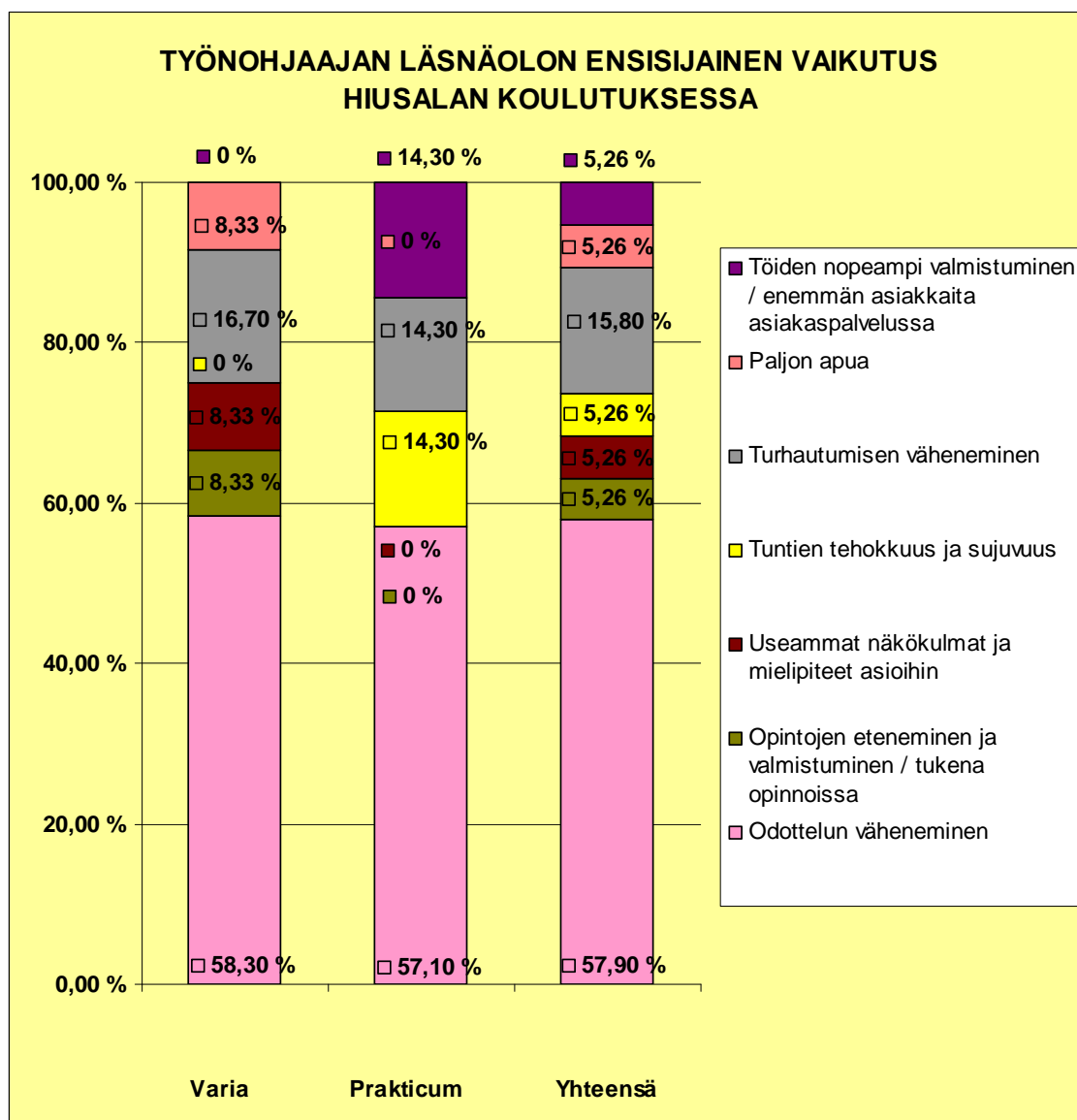
Opiskelijoiden avointen kysymysten mielipiteet kytkeytyivät myös hyvin taustateorianaan olevaan Ruhotien motivaation kokonaisvaltaiseen teoriaan.

Vastauksista odottelun väheneminen, töiden nopeampi valmistuminen ja tuntien tehokkuus ja sujuvuus ovat suoraan kytköksissä tuntien tehokkuuden paranemiseen. Tehokkuus liittyi motivaatiomallin odotus- ja uskomuskomponentteihin. (Ruhotie 1998, 72.) Odottelun vähenemisestä seurauksena oleva turhautumisen väheneminen liittyy odotus- ja uskomuskomponenttien; tarkemmin komponentin affektiiviseen osaan, jolla tarkoitetaan oppijan tunnepitoisia reaktioita (Ruhotie 1998, 70-72).

Työnohjaajan rooli opintojen etenemisessä tuen antajana liittyy odotusten ja uskomusten affektiiviseen komponenttiin, eli opiskelijan tunnepitoisiin reaktioihin (Ruohotie 1998, 70–72).

Näkökulmat ja mielipiteet kytkeytyvät teorian arvokomponenttiin. Arvokomponentti osoittaa oppijalle syyn, miksi hän tekee tehtävän tai osallistuu kurssiin (Ruohotie 1998, 70–71).

Yksi Varian opiskelija vastasi työnohjaajan ensisijaisena vaikutuksena olevan *paljon apua*. Vastausta ei ollut määritelty eikä rajattu, mihin apu liittyi. Tulkitsin kuitenkin avun olevan kokonaisvaltaista apua opiskelijoille oppimiseen liittyvillä osa-alueella, joten vastaus voidaan kytkeä sekä odotus- ja uskomuskomponenttiin että arvokomponenttiin.



Kuvio 13: Työnohjaajan ensisijainen vaikutus hiusalan koulutuksessa (n=19).

### 9.3 Yhteenveto tutkimustuloksista

Vaikka tutkimuksen päätarkoitus oli analysoida molempien tutkimusryhmien vastauksia yhtenä suurena ryhmänä, halusin samalla tehdä kartoituksen, vaikuttaisiko vastauksiin se, onko työnohjaaja ollut tunneilla opintojen alusta lähtien, vai onko opiskelijoilla takanaan aika ilman työnohjaajaa. Tämän vuoksi analysoin molempien oppilaitosten tulokset erikseen sekä yhdessä.

Kaikki kyselylomakkeen kysymykset kytkeytyvät Ruohotien oppimisen integratiiviseen eli kokonaisvaltaiseen motivaatioteoriaan. Motivaatioteoria käsittää odotus-/uskomuskomponentin sekä arvokomponentin, ja kysymykset kattoivat motivaatioteorian kaikki osa-alueet. Pääsääntöisesti tuloksista voidaan nähdä, että työnohjaajan vaikutus oppimismotivaatioon on ilmeistä.

Kysymykset 3A, 3B, 3E ja 3F, jotka liittyivät teorian odotus- ja uskomuskomponentteihin, käsittelivät työnohjaajan läsnäolon vaikutusta opiskelijan oman työskentelyn, keskittymiskyvyn, ongelmanratkaisun sekä opetustuntien tehokkuuden ja sujuvuuden kannalta. Yli puolet vastaajista oli jokaisen kysymyksen kohdalla sitä mieltä, että työnohjaajan läsnäololla on positiivinen vaikutus tutkittaessa motivaation odotus- ja uskomuskomponentteihin liittyviä käsitteitä.

Monivalintakysymys 3F, joka käsitteli työnohjaajan läsnäolon vaikutusta tuntien sujuvuuden ja tehokkuuden kannalta, liittyi odotus- ja uskomuskomponenttiin kytkeytyvään tehokkuususkomukseen. Tehokkuudella viitataan niihin uskomuksiin, joita oppijalla on omasta kyvystään suoriutua kurssista, tehtävästä tai tavoitteista (Ruohotie 1998, 72). Tämä oli osa-alue, johon koettiin työnohjaajan läsnäololla olevan eniten vaikutusta: tätä mieltä olivat kaikki kyselyyn vastanneet 19 opiskelijaa.

Työnohjaajan läsnäolon positiivista vaikutusta oppimismotivaatioon puoltavia tuloksia tuottivat myös kysymykset 3C ja 3D, jotka tarkastelivat työnohjaajan läsnäoloa opiskelijoiden itseluottamuksen sekä tuntien vaihtelevuuden ja sujuvuuden kannalta. Kysymyksen 3C kohdalla n. 70 % ja kysymyksen 3D kohdalla n. 85 % vastaajista oli sitä mieltä, että työnohjaajan läsnäololla on motivaatiota kasvattava vaikutus. Itseluottamus, sekä tuntien vaihtelevuus- ja sujuvuusnäkökulma, kytkeytyvät Ruohotien motivaatiomallin arvokomponenttiin; tarkennettuna saavutusarvo- ja mielenkiintoarvokomponenttiin.

Eniten työnohjaajan vaikutus näkyy opiskelijoiden oman mielipiteen mukaan odottelun vähenemisenä, jonka seurauksena tunnit sujuvat paremmin ja tehokkaammin. Odottelun vähenemisen kokivat ensisijaiseksi vaikutukseksi lähes 60 % vastaajista. Odottelun

vähenevän myötä myös turhautuminen vähenee. Turhautumisen väheneminen oli kolmen vastaajan mielestä työnohjaajan läsnäolon ensisijainen vaikutus. Odottaminen on hyvin kokonaisvaltainen käsite, joka voidaan kytkeä integratiivisen motivaatioteorian molempiin komponentteihin; sekä odotus- ja uskomuskomponenttiin että arvokomponenttiin.

Odottaminen sisältyy arvonäkökulmaan kurssiin tai tehtävään liittyvän mielenkiinnon, ja oppijan oman tehtävään suuntautuvan ponnistelun ja paneutumisen vähenemisenä. Odotus- ja uskomuskomponenttiin liittyen odottaminen aiheuttaa oppijalle negatiivispainotteisia tunnereaktioita, jotka kohdistuvat oppimistehtäviin ja opiskeluun yleensä. Useimmiten odotuksesta aiheutuva tunnereaktio on turhautuminen. Turhautumisen seurauksena oppijan kyky-, kontrolli- ja menestymisuskomukset heikkenävät; samoin käy usein keskittymiskyvylle. Ilman apua opiskelijat eivät usko suoriutuvansa tehtävistä, eivät kykene arvioimaan omaa etenemistään ja lannistuvat helposti vastoinkäymisistä. Lannistuminen murentaa opiskelijan minäkäsitystä ja heikentää oppimismahdollisuuksia. Odottaminen kytkeytyy siis hyvin laaja-alaisesti integratiivisen motivaatioteorian kaikkiin komponentteihin. Pahimmassa tapauksessa odottaminen voi johtaa opintojen keskeytymiseen.

Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että työnohjaajan läsnäolo vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden tunnepuoleen, joka ilmenee pääasiassa keskittymisen ja itseluottamuksen parantumisena. Moni vastaajista koki työnohjaajan läsnäolon tuovan työskentelyyn myös varmuutta sekä turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta.

Avoimen kysymyksen analysoinnissa voitiin huomata opiskelijoiden samansuuntaiset mielipiteet työnohjaajan ensisijaisesta vaikutuksesta työ- ja asiakaspalvelutunnilla. Lisäksi huomioitavaa tuloksissa oli se, että sillä, oliko työnohjaaja ollut luokan mukana opintojen alusta lähtien vai ei, ei näyttänyt olevan vaikutusta; tulokset olivat hyvin samankaltaisia myös monivalintatehtävien osalta. Kaikkien vastausten perusteella työnohjaajan tarve hiusalan opinnoissa oppimismotivaation kannalta näyttäisi olevan vähintäänkin tarpeellinen.

#### 9.4 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on se, että tutkimus mittaa sitä, mitä sillä oli tarkoitus selvittää. Tämä johtaa siihen, että tutkimukselle on luotava tarkat tavoitteet. (Heikkilä 2005, 29.)

Tutkimuksen validiteetti kuvaa tietojen pätevyyttä eli yksinkertaistettuna virheiden puuttumista. Tutkimuksen validiteetin voi varmistaa huolellisella suunnittelulla ja oikealla tiedonkeräämisellä. Tutkimuksella saadut tulokset eivät ole valideja, jos mitattavat käsitteet

ja muuttujat eivät ole tarkasti määriteltyjä. Tutkimuksessa käytettävän lomakkeen tulee kattaa koko tutkimusongelma. Tutkimuksen perusjoukon määrittely, edustavan otoksen saaminen ja korkea vastausprosentti ovat hyvä kulmakivi validille tutkimukselle. (Heikkilä 2005, 29.)

Validius eli oikeellisuus on tutkimuksen kykyä mitata sitä, mitä tutkimuksessa oli tarkoitus mitata. Tutkimuksen validiutta arvioitaessa kohteena ovat seuraavat asiat: miten tutkija on onnistunut saamaan teoreettiset käsitteet arkikielelle, miten kysymysten ja vastausvaihtoehtojen sisältö ja muotoilu on onnistunut, miten valittu asteikko toimii ja mitä epätarkkuuksia mittariin sisältyy. (Vilkkä 2007, 150.)

Tämän opinnäytetyön tutkimusaineiston hankintaan käytetyn kyselylomakkeen kysymykset kytkeytyivät hyvin opinnäytetyön tutkimusongelmaan ja taustateoriaan, ja kysymykset kattoivat motivaatioteorian kaikki osa-alueet. Huolellisen työskentelyn tuloksena käsitteet oli saatu selkeälle arkikielelle ja kysymykset olivat helposti ymmärrettäviä. Vastausvaihtoehdot suunniteltiin niin, että vastaajalle ei tule sellaista oloa, että hänen täytyisi vastata kahteen kohtaan. Kyselylomakkeen testaamisessa auttoivat myös opettajakollegat, joiden palautteen ansiosta kysymyksiä hieman muokkasin.

Kaikkiin valmiina oleviin aineistoihin on suhtauduttava kriittisesti eli on punnittava niiden luotettavuutta. Aineistoa on usein myös muokattava, yhdisteltävä ja tulkittava, jotta niistä tulisi vertailukelpoisia. (Hirsjärvi ym. 2002, 176.). Tämän opinnäytetyön teoriaosuuden aineistonkeruussa käytettiin runsaasti tunnettujen tahojen ja julkaisijoiden lähteitä, joten lähdemateriaalin luotettavuutta ei ole tarvinnut epäroidä. Osa lähdekirjallisuudesta oli yli 10 vuotta vanhoja. Tätä en näe kuitenkaan suurena epäkohtana, koska esimerkiksi Ruohotien tekstit oppimisesta ja motivaatioteorioista ovat edelleen hyvinkin päteviä ja ajan tasalla olevia.

Tulosten reliabiliteetilla eli luotettavuudella tarkoitetaan saatujen tulosten tarkkuutta. Luotettava tutkimus on mahdollista toistaa samanlaisin tuloksin. Tutkimuksen tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia. Otoksoon suuruuteen on hyvä kiinnittää huomiota, sillä riittävän suuri otoskoko pienentää sattumanvaraisuuden riskiä. Otoksoon jäädessä liian pieneksi, tulokset jäävät sattumanvaraiseksi. Luotettavien tulosten aikaansaamiseksi on hyvä varmistaa, että kohderyhmä tulee kunnolla edustetuksi. Otoksen tulisi kuvata koko perusjoukkoa, ei vain joitakin osia siitä. (Heikkilä 2005, 29–30.)

Tutkimuksen tarkkuudella tarkoitetaan sitä, että satunnaisvirheiden määrä on pystytty minimoimaan: miten onnistuneesti otos edustaa perusjoukkoa, mikä on vastausprosentti, miten huolellisesti muuttujien tiedot on syötetty tietokantaan ja millaisia mittausvirheitä

tutkimukseen sisältyy. Tutkimus on luotettava ja tarkka, kun toistetussa mittauksessa saadaan sama tulos tutkijasta riippumatta. (Vilkkä 2007, 149–150.)

Opinnäytetyön harkinnanvarainen otos olisi voinut olla suurempi, mutta resurssien vuoksi, laajempi otos oli käytännössä mahdotonta. Jaetuista 19 kyselylomakkeesta palautui oikein täytettynä kaikki 19, joten vastausprosentti oli 100 %. Jos luotettavuuden mittarina voidaan pitää vastausprosenttia, tutkimustulokset voidaan nähdä melko luotettavina. Aiheesta ei löytynyt aiempaa tutkimusta, joten suuntaa-antavaksi tutkimukseksi työnohjaajan vaikutuksesta oppimismotivaatioon tutkimustulokset ovat varsin uskottavia ja päteviä.

Luotettavuutta lisää se, että tutkija ei käsittele alkuperäisesti saatuja vastauksia oman ajattelumallinsa mukaan vaan tyytyy saatuihin vastauksiin juuri sellaisina, kun ne ovat hänelle tulleet (Hirsjärvi ym. 2000, 214). Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastaajat saivat vastata nimettömästi. Kyselyyn vastaamiseen ei ollut aikarajoitusta. Strukturoiduista kysymyksistä saadut vastaukset siirtyivät muuttumattomina Excel - taulukkoon, ja avoimen kysymyksen sanalliset vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia ja selkeitä, että koen tulkinneeni vastaukset niin kuin vastaaja oli tarkoittanutkin.

Asia, jota kyselyn luotettavuuteen viitaten mietin, oli se, kuinka ruotsinkielinen (äidinkielenään ruotsia puhuva) tutkimusryhmä ymmärtäisi suomenkieliset kysymykset. Tästä syystä kävin kysymykset läpi heidän ryhmänohjaajansa, Carita Böckerman-Oksasen kanssa, ja selitin kysymysten tarkoituksen. Hänen oli näin helppo kääntää kysymykset ruotsiksi, mikäli tarvetta olisi ollut. Kaikki opiskelijat olivat kuitenkin ymmärtäneet kysymykset, eikä apua ollut kaivattu.

Toinen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä seikka oli se, kuinka Vantaan ammattiopisto Varian opiskelijoiden vastauksiin vaikutti se, että en ollut aiemmin toiminut työnohjaajana ja työnkuva oli minulle aivan uusi. Vaikuttiko tilanne opiskelijoihin häiritsevästi vai olivatko he uudesta tilanteesta yli-innoissaan? Entä miten tutkimustuloksiin vaikutti se, että työnohjaajakso oli vain 4 viikkoa? Saivatko opiskelijat tarpeeksi kattavan kuvan ja pohjan mielipiteilleen tuossa ajassa?

Niin kuin jo edellä todettiin, tutkimustulokset olivat samansuuntaiset toisen tutkimusryhmän kanssa, jonka tunneilla työnohjaaja oli ollut aivan opintojen alusta alkaen. Tällä perusteella tutkimustuloksia voidaan varmasti pitää vähintäänkin luotettavina.

Hiusalan opettajan ammatti on ollut kiintopisteenä parturi-kampaajaksi valmistumisestani lähtien, joten oma innostukseni opetuslalle vaikutti suuresti opinnäytetyön aiheen valintaan.

Olin ennen Vantaan ammattiopisto Variassa tapahtuvaa työharjoitteluani työskennellyt vain satunnaisesti sijaisena hiusalalla. Silloin jo kiinnitin huomiota suuriin luokkakokoihin, opettajien loppumattomaan kiireeseen työ- ja asiakaspalvelutunneilla, ja toisaalta opiskelijoiden työtuntien työskentelyyn sekä odottamiseen. Odottaminen kun on lähes väistämätöntä, kun kyseessä on asiakkaiden parissa tapahtuva käsityöammatti, jonka yksi opettaja yrittää opettaa 20 oppilaalle. Jokaisen opiskelijan työvaihe tarkastetaan vuorollaan. Työkollegani jopa kertoi tapauksesta edellisestä työpaikastaan, jossa opiskelijat laitettiin numerojärjestykseen ja jokainen sai apua, kun oman numeron vuoro tuli. Jos apua ei juuri omalla vuorolla tarvinnut, seuraavan kerran sitä oli tarjolla kierroksen kuluttua.

Mikään ei mielestäni tapa opiskelijoiden oppimismotivaatiota varmemmin ja nopeammin kuin turhautuminen!

Työharjoitteluni työnohjaajana oli uusi kokemus koko Varian hiusalalle. Alkuhämmennyksen ja jännityksen jälkeen (sekä minun että opiskelijoiden), koin itseni ohjaajana enemmän kuin tarpeelliseksi. Samaa palautetta sain myös opiskelijoilta lähes joka päivä.

Myös muut hiusalan opettajat olivat mielissään tilanteesta. Varian hiusalalle oli yritetty saada niin hiusalan opettajien kuin opetuslajohtajankin toimesta, monin eri vetoomuksin ja perustein, työnohjaajaa jo useamman vuoden ajan. Työnohjaajan palkkaaminen oli kerta toisensa jälkeen eväty vedoten säästötoimenpiteisiin. Siksi oli lähes uskomatonta, että työharjoitteluni jälkeen minulle tarjottiin työnohjaajan paikkaa. Sehän oli loistava ponnahduslauta opettajamaailmaan.

Oppimisvaikeudet, jotka liittyvät lähinnä tarkkaavaisuuteen ja lukemisen osa-alueisiin, eivät ole uusia tuttavuuksia hiusalallakaan. Tällä hetkellä toisen vuoden opiskelijoiden joukossa on 10 opiskelijaa, joille on laadittu HOJKS, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Taina Honkamäki, henkilökohtainen tiedonanto 28.8.2009). Suurin osa oppimisen ongelmista liittyy lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tämä opetuksen henkilökohtaistaminen kuuluu pääasiassa ryhmänohjaajalle: valitettavasti resursseja vain työhön ei oikeastaan ole; paitsi tietenkin ryhmänohjaajan oma vapaa-aika. Tämän lisäksi opetuksen pitäisi olla motivoivaa ja yksilöllistä myös muulle luokalle.

Opinnäytetyöni käsitteli teoriaosuudessa motivaatiota, motiiveja, oppimista ja oppimisvaikeuksia monesta eri näkökulmasta. Itse tutkimuskysely kytkeytyi laaja-alaisesti Ruohotien oppimisen integratiiviseen motivaatioteoriaan, jonka mukaan motivaatiota voidaan

tarkastella odotus- ja uskomuskomponentin sekä arvokomponentin nojalla. Tulosten mukaan ja edellä mainittuun teoriaan nojaten, voitiin tehdä hyvin selkeitä ja samansuuntaisia päätelmiä molempien ryhmien kesken: työnohjaajalla oli oppimismotivaatiota lisäävä vaikutus. Vastauksiin ei siis vaikuttanut se, oliko työnohjaaja työskennellyt luokan parissa opintojen alusta lähtien, vai oliko työnohjaaja uransa alkutaipaleella.

Edellisiin seikkoihin perustuen väitän, että työnohjaaja on hiusalalla opiskelijoiden motivaation kannalta vähintäänkin tarpeellinen. Ja kuinka tarpeellinen työnohjaaja on ammatinopettajien kannalta? Siinä seuraava tutkimuksen aihe...



## LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä:Vastapaino.

Ala-Kauhaluoma, M., Laurila, H. & Haapasalo, S. 2008. Oppimisvaikeudet tukipalvelun haasteena. Lukineuvolahankkeen arviointitutkimus. Kuntoutussäätiön työselosteita 35/2008. Helsinki: Yliopistopaino.

Aro, M. 1999. Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa: Oppimisvaikeudet. Toim. Ahonen, T. & Aro, T. Juva: WSOY, 273–289.

Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow—Elämän virta. Helsinki: Rasalas-kustannus.

Ford, M. 1992. Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs. California: SAGE Publication.

Grönroos, M. 2003. Johdatus tilastotieteeseen. Kuvailu, mallit ja päättely. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. 6.—7. painos. Porvoo: WSOY.

Heikkilä T. 2005. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6.-7. painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.-8. painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2003. Tilastolliset menetelmät. 1.—2. painos. Vantaa: Dark Oy.

Hämäläinen, R., Liias, S., Taarna, V. & Valkama, A. 2007. Erilaisen oppijan käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. 2. painos. Juva: PS-kustannus.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2001. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva Suunnitelma HOJKS. Teoksessa: HOJKS; Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Toim. Ikonen, O. & Virtanen, P. Jyväskylä: Gummerus, 36—51.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Juva: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Helsinki: Opetushallitus.

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima.

Laine, V. & Vilko-Riihelä, A. 2006. Mielen maailma 4: Tunteet, motiivit ja taitava ajattelu. 1. painos. Helsinki: WSOY, 66—85.

Leinonen, S. 2000. Elämän vaihtoehdot kapeutuvat. Teoksessa: Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Toim. Stranden, K. Helsinki: STAKES, 23—26.

Lepola, J. & Vauras, M. 2002. Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa: Oppiminen ja opettajuus. Toim. Lehtinen, E & Hiltunen, T. Turku: Painosalama Oy, 13–38.

Luopajarvi, T. 1993. Ammattioppilaitosten opiskelijoiden motivaatioperusta. Teoksessa: Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Toim. Ruohotie, P., Leino, J. & Rauhala, P. Tampere: Tampere, Jäljennepalvelu, 241–316.

Rauste-von Wright, M., & von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Peltonen, M & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

Pintrich, P. 1988. A process-oriented view of student motivation and cognition. Teoksessa: Improving teaching and learning: Preparing for new commitments. New Directions for Teaching and Learning, no. 33. Toim. Stark, J. S. & Mets, L. S. San Francisco: Jossey-Bass.

Ruohotie, P. 1991. Motivaatio ja oppimisstrategiat ammatillisissa opinnoissa. Teoksessa: Ammatti ja koulutus. Toim. Peltonen, M. & Ruohotie, P. Saarijärvi: Offset Ky, 57–81.

Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa: Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Toim. Ruohotie, P., Leino, J. & Rauhala, P. Tampere: Jäljennepalvelu, 3–72.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen Oppimiskäsityksen perusteita. 1.–2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan 1.–7. pianos. Juva: WS Bookwell Oy.

Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Hanna Vilkka ja Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa. 6. painos. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

#### INTERNETLÄHTEET

<http://instituutti.yritysnetwork.com/virtuaalimerkonomi/Terveystieto%201/lihastyo.htm>. luettu: 5.8.2009.

[http://opinnot.internetix.fi/fi/materiaalit/ps/ps4/01\\_motiivit\\_ja\\_motivaatio/03\\_1.3\\_motivaatiokasitys?C:D=gjs0.e7SE&m:selres=gjs0.e7SE](http://opinnot.internetix.fi/fi/materiaalit/ps/ps4/01_motiivit_ja_motivaatio/03_1.3_motivaatiokasitys?C:D=gjs0.e7SE&m:selres=gjs0.e7SE). luettu: 28.5.2009.

[http://opinnot.internetix.fi/fi/materiaalit/ps/ps4/01\\_motiivit\\_ja\\_motivaatio/05\\_1.5\\_motivaatio\\_ja\\_oppiminen?C:D=gjs0.e7SL&m:selres=gjs0.e7SL](http://opinnot.internetix.fi/fi/materiaalit/ps/ps4/01_motiivit_ja_motivaatio/05_1.5_motivaatio_ja_oppiminen?C:D=gjs0.e7SL&m:selres=gjs0.e7SL). luettu 28.5.2009.

[http://opinnot.internetix.fi/fi/materiaalit/ps/ps4/03\\_motivaation\\_emootioiden/01\\_3.1\\_motivaatioteoria?C:D=1465741&m:selres=1465741](http://opinnot.internetix.fi/fi/materiaalit/ps/ps4/03_motivaation_emootioiden/01_3.1_motivaatioteoria?C:D=1465741&m:selres=1465741). luettu 28.5.2009.

<http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/hiusala.pdf>. luettu: 16.2.2009.

<http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,529,890,1068,11511>. luettu: 16.2.2009.

<http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,529,890,1068,11519>. luettu: 16.2.2009.

[http://www.tao.tampere.fi/tao/TAOWWWAIKUISET/hiusalan\\_ammattitutkinto-verkko-opintoina.html](http://www.tao.tampere.fi/tao/TAOWWWAIKUISET/hiusalan_ammattitutkinto-verkko-opintoina.html). luettu: 16.2.2009.

[http://www.tao.tampere.fi/tao/TAOWWWAIKUISET/hiusalan\\_erikoisammattitutkinto-verkko-opintoina.html](http://www.tao.tampere.fi/tao/TAOWWWAIKUISET/hiusalan_erikoisammattitutkinto-verkko-opintoina.html). luettu: 16.2.2009.

Pehkonen, E. 2004. <https://www.edu.helsinki.fi/malu/koulutus/ad/motivointi.doc>. luettu: 10.6.2009.

## KUVIOT

Kuvio 1: Maslowin tarvehierarkia.....	18
Kuvio 2: Flow-tilan edellytykset (Csikszentmihalyi 2005, 117). ....	29
Kuvio 3: Motivaation osatekijät—muunnelma Pintrichin integratiivisesta mallista .....	30
Kuvio 4: Sukupuolijakauma (n=19).....	42
Kuvio 5: Ikäjakauma (n=19). ....	42
Kuvio 6: Työnohjaajan kokeminen oman työskentelyn kannalta (n=19). ....	43
Kuvio 7: Työnohjaajan kokeminen keskittymiskyvyn kannalta (n=19). ....	44
Kuvio 8: Työnohjaajan läsnäolon kokeminen opetustuntien vaihtelevuuden ja mielenkiintoisuuden kannalta (n=19).....	45
Kuvio 9: Työnohjaajan läsnäolon kokeminen itseluottamuksen kannalta (n=19). ....	46
Kuvio 10: Työnohjaajan läsnäolon kokeminen ongelmanratkaisun kannalta (n=19). ....	47
Kuvio 11: Työnohjaajan läsnäolon kokeminen tuntien sujuvuuden ja tehokkuuden kannalta (n=19).....	48
Kuvio 12: Työnohjaajan läsnäolon kokeminen oman oppimisen kannalta (n=19).....	49
Kuvio 13: Työnohjaajan ensisijainen vaikutus hiusalan koulutuksessa (n=19).....	50

## LIITE 1 KYSELYLOMAKE

**KYSELYLOMAKE**

Opiskelen Vantaan Laurea-ammattikorkeakoulussa estenomiksi. Edessäsi oleva kyselylomake liittyy opinnäytetyöhöni, jonka aihe on ”Työnohjaajan vaikutus oppimismotivaatioon hiusalan koulutuksessa”. Olen kovin kiitollinen, jos käytät ajastasi hetkisen kysymysten parissa. Valitse mielestäsi sinua lähinnä kuvaava vastaus.

**1. Ikä**

- ☐ 16 – 17 vuotta
- ☐ 18 – 20 vuotta
- ☐ Yli 20 vuotta

**2. Sukupuoli**

- ☐ Nainen
- ☐ Mies

**3. Miten koet työnohjaajan läsnäolon (oman ryhmänohjaajasi lisäksi) työ- ja / tai asiakaspalvelutunnilla:****A. Oman työskentelysi / suoritukseksi kannalta?**

- ☐ Epämiellyttävää ja työskentelyä häiritsevää
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Kahden ohjaajan läsnäolo tuo työskentelyyni varmuutta sekä turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta.

**B. Oman keskittymiskykyysi kannalta?**

- ☐ Häiriötekijöitä on liikaa. En pysty keskittymään normaalisti.
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Keskittymiskyky on entisen kaltainen tai jopa paranee.

**C. Opetustuntien vaihtelevuuden / mielenkiintoisuuden kannalta?**

- ☐ En koe tunteja mielenkiintoisemmiksi kuin ennen. Tunnit tuntuvat samanlaisilta sisällöiltään ja etenevät kuten aiemmin.
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Tunnit ovat mielenkiintoisempia ja vaihtelevampia kahden ohjaajan kanssa

**D. Itseluottamuksesi kannalta?**

- ☐ Ei vaikuta itseluottamukseeni. En koe tarvitsevani enempää kannustusta ja / tai palautetta tekemistäni töistä.
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Lisäkannustus ja realistiset palautteet parantavat itseluottamustani ja uskallan tarttua haasteellisiinkin tehtäviin helpommin.

**E. Ongelmanratkaisun kannalta?**

- ☐ En koe kahdella ohjaajalla olevan erityistä tehostavaa vaikutusta oppimisessa eteeni tulevien ongelmien ratkaisussa.
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Kahden ohjaajan läsnäolo vaikuttaa siihen, että pystyn ratkaisemaan oppimiseen liittyviä ongelmia helpommin ja nopeammin.

**E. Tuntien sujuvuuden / tehokkuuden kannalta?**

- ☐ Kahden ohjaajan läsnäololla ei ole mielestäni vaikutusta tuntien sujuvuuteen tai tehokkuuteen
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Tunnit etenevät sujuvammin, apua saa tarvittaessa nopeammin ja näin tunnit tulevat ajankäytöltään tehokkaammiksi

**G. Oman oppimisesi kannalta?**

- ☐ Kahden ohjaajan läsnäololla ei ole merkitystä oman oppimiseni kannalta.
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Koen oppivani, hallitsevani ja ymmärtäväni käsiteltävät asiat helpommin, tehokkaammin ja nopeammin kun ohjaajia on kaksi.

**4. Mikä on mielestäsi ensisijainen vaikutus työnohjaajan läsnäololla  
hiusalan koulutuksessa?**

---

---

---

---

**KIITOS VASTAUKSISTASI!**